



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

**Leitura, Escrita e Gramática: Perceções dos  
alunos e o contributo de uma proposta  
didática em contextos de prática  
supervisionada no 2.º CEB**

Raquel Filipa Santos



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

## **Leitura, Escrita e Gramática: Perceções dos alunos e o contributo de uma proposta didáctica em contextos de prática supervisionada no 2.º CEB**

Raquel Filipa Santos

### **Relatório Final de Estágio**

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

Trabalho efectuado sob a orientação de  
Professora Doutora Ana Isabel Silva  
Professora Doutora Maria João Macário

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria  
produção ou a sua construção.*

**Paulo Freire**



Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Baquel Filipa Santos, n.º 13774 do curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB,  
declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 18/11/2024

O aluno, Baquel Filipa Santos

## **Agradecimentos**

Concluo mais uma etapa do meu percurso pessoal, profissional e acadêmico. É o realizar de um sonho de criança. Ao chegar ao término deste percurso, olho para trás e vejo um caminho repleto de momentos de esforço, de satisfação e de descobertas, porém também de dúvidas. Todavia, vejo os rostos daqueles que com gestos de apoio e palavras de motivação foram imprescindíveis nos dias mais difíceis e inspiração nos momentos de cansaço e desânimo.

Primeiramente, agradeço à minha família. Aos meus pais que sempre foram o meu maior exemplo de determinação e resiliência e que sempre me disseram que os sonhos não são apenas para serem sonhados, mas sim para serem perseguidos com coragem. Obrigada por me darem asas para voar e raízes para saber sempre onde pertença. Obrigada por me darem forças para nunca desistir e por me ensinarem que o conhecimento é a herança mais valiosa que podemos ter.

À minha irmã que nunca deixou de acreditar em mim e nos meus objetivos e que sempre esteve pronta para me ouvir e dar uma palavra de incentivo.

Ao meu namorado pela sua presença e apoio fundamental nos dias mais difíceis. Agradeço-lhe pela sua paciência infinita, por entender as ausências e, sobretudo, por celebrar comigo cada conquista, por mais pequena que fosse. Obrigada pela confiança que transmitia, mesmo quando eu duvidava de mim própria.

Ao meu afilhado, que apesar da tenra idade, foi uma das minhas maiores motivações ao longo da concretização deste relatório.

Aos meus avós e restantes familiares que foram também eles os pilares fundamentais para que chegasse até aqui. Cada um deles, com o seu apoio, amor e sabedoria fizeram parte desta caminhada, tornando-a possível e significativa.

Às minhas professoras orientadoras, Doutora Ana Isabel Silva e Doutora Maria João Macário pela paciência, disponibilidade, apoio, dedicação e carinho que tiveram comigo. Obrigada pelas orientações dadas e pela partilha de saberes que em muito contribuíram para a construção da minha identidade, enquanto professora. Sem elas este relatório não seria possível.

Aos restantes professores da Escola Superior de Educação de Viseu deixo o meu sincero agradecimento pelo conhecimento transmitido. Cada aula, cada conselho e cada desafio foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às professoras orientadoras cooperantes que me acompanharam em cada estágio e que me permitiram arriscar de forma consciente. Às crianças que me acompanharam ao longo deste projeto, pelo modo como me receberam e acolheram.

Àquelas colegas e amigas que me acompanharam ao longo deste percurso. Àquelas com quem chorei, ri e me diverti, o meu sincero agradecimento.

Por fim, dedico esta conquista ao meu avô e à minha tia que partiram antes de verem este sonho concretizado, mas estiveram sempre presentes no meu coração. Este trabalho, é de certa forma uma homenagem a ambos, que me ensinaram a importância da união e da força diante das dificuldades.

A todos, o meu mais profundo agradecimento!

## Resumo

O seguinte Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico e desenvolve-se em duas partes principais.

A primeira parte apresenta uma contextualização das Práticas de Ensino Supervisionadas ao longo deste ciclo de estudos, seguida de uma caracterização e posterior reflexão crítica das práticas desenvolvidas, tendo por base o Despacho 16034/2010, de 22 de outubro, nomeadamente os Padrões de Desempenho Docente.

Na segunda parte do relatório concretiza-se o trabalho de investigação, tendo como objetivos identificar as percepções de alunos do 6.º ano, no ano letivo de 2023/2024, sobre leitura, escrita e gramática e analisar o impacto de uma proposta didática integrada nesses domínios. Este projeto assume uma abordagem qualitativa, numa metodologia de estudo de caso e utiliza instrumentos de recolha de dados como inquéritos por questionário e observação participante. A proposta didática implementada incluiu atividades centradas na obra *Achimpa*, de Catarina Sobral, e promoveu etapas de planificação, textualização e revisão, além da utilização de recursos digitais como o *StoryJumper*

Os resultados revelam que os alunos percecionam a leitura como uma experiência emocional e criativa, mas pouco associada à aprendizagem. A escrita foi considerada criativa, embora alguns a percebam como cansativa. A gramática foi reconhecida como essencial para a coesão textual, apesar de lacunas práticas. A proposta didática demonstrou eficácia em envolver os alunos, estimular a criatividade e a colaboração, evidenciando que estratégias inovadoras são fundamentais para aprendizagens significativas e melhorar a relação dos participantes com a leitura, escrita e gramática.

**Palavras-chave:** Leitura, Escrita, Gramática, Proposta didática e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

## **Abstract**

The following Final Report of Internship was carried out within the framework of the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education and develops in two main parts.

The first part presents a contextualization of the Supervised Teaching Practices throughout this cycle of studies, followed by a characterization and subsequent critical reflection of the practices developed, based on Despacho 16034/2010, of October 22, namely the Teaching Performance Standards.

In the second part of the report, the research work is carried out with the objectives of identifying the perceptions of 6th grade students, in the 2023/2024 school year, on reading, writing and grammar and analyzing the impact of an integrated teaching proposal in these areas. This project takes a qualitative approach, using case study methodology and uses data collection tools such as questionnaire surveys and participant observation. The didactic proposal implemented included activities centered on the work Achimpa, by Catarina Sobral, and promoted stages of planning, texturing and revision, as well as the use of digital resources such as StoryJumper.

The results reveal that students perceive reading as an emotional and creative experience, but little associated with learning. The writing was considered creative, although some perceive it as tiresome. Grammar was recognized as essential for textual cohesion, despite practical gaps. The didactic proposal demonstrated effectiveness in engaging students, stimulating creativity and collaboration, showing that innovative strategies are fundamental for meaningful learning and improving the relationship of participants with reading, writing and grammar.

**Keywords:** Reading, Writing, Grammar, Didactic proposal and second cycle of basic education.

## Índice

Introdução geral .....	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto .....	3
Nota introdutória.....	4
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	7
1.1. Primeiro Ciclo do Ensino Básico .....	7
1.2. Segundo Ciclo do Ensino Básico .....	10
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas .....	12
2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	12
2.2. No 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	22
Síntese global da reflexão .....	27
Parte II - Trabalho de investigação.....	29
Introdução .....	30
1. Definição do problema e dos objetivos .....	32
2. Revisão da Literatura .....	33
2.1. A leitura no processo de ensino e aprendizagem.....	33
2.1.1. A relevância da motivação para a leitura: princípios e estratégias.....	36
2.2. A escrita no contexto educativo .....	41
2.2.1. O modelo didático de género .....	42
2.2.2. Componentes da produção escrita.....	47
2.2.3. A natureza e o papel do professor.....	49
2.3. O conhecimento explícito da língua .....	53
2.3.1. O conceito.....	53
2.3.2. A sua relação com a leitura e escrita.....	54
3. Metodologia .....	56
3.1. Tipo de investigação.....	56
3.2. Participantes e justificação da sua escolha .....	57
3.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa .....	57

3.4.	Procedimentos de análise e tratamento de dados .....	60
3.5.	Apresentação e discussão dos dados.....	64
3.5.1.	Apresentação e discussão dos dados recolhidos pela aplicação do questionário inicial aos alunos de uma turma do 2.º CEB.....	65
3.5.2.	Apresentação e discussão da proposta didática de produção textual...89	
3.5.3.	Apresentação e discussão dos dados recolhidos pela aplicação do inquérito por questionário final .....	101
3.6.	Conclusões do estudo .....	135
	Considerações finais .....	139
	Referências bibliográficas .....	142
	Legislação.....	154
	Anexos.....	155
	Anexo 1 - Reflexão crítica realizada no âmbito da PES I (1.º ano de escolaridade) .....	155
	Anexo 2 - Readaptação do momento de aula de Matemática refletida no Relatório semanal.....	160
	Anexo 3 - Evidências de colaboração com a colega de estágio, na ferramenta na Zoom. ....	168
	Anexo 4 - Plano de aula que evidencia a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos.....	169
	Anexo 5 - Evidência do retrocesso na organização dos alunos em grupo .....	172
	Anexo 6 - Plano de aula que evidencia a articulação realizada entre o Português e Cidadania e Desenvolvimento .....	173
	Anexo 7 - Plano de aula que evidencia a articulação entre a Matemática e as Artes Visuais.....	174
	Anexo 8 - Materiais utilizados e elaborados no âmbito da PES I e da PES II.....	175
	Anexo 9 - Evidências dos “presentinhos” oferecidos pelos alunos.....	178
	Anexo 10 - Relatório crítico-reflexivo de supervisão no âmbito da PES I.....	179
	Anexo 11 - Momento de avaliação de alunos .....	182
	Anexo 12 - Participação na atividade do Dia da Árvore e na ação de sensibilização do	

Programa Escola Segura, promovida pela PSP .....	185
Anexo 13 - Workshops 10.º Congresso Olhares sobre a Educação.....	186
Anexo 14 - Exemplo de plano de aula da área de Português (6.º ano de escolaridade) .....	187
Anexo 15 - Exemplo de relatório semanal na área de História e Geografia de Portugal (5.º ano de escolaridade).....	191
Anexo 16 - Evidências das atividades “Puzzle dos verbos copulativos”, “Complemento agente da passiva à vista” e a “Caverna do Ali Babá” .....	196
Anexo 17 - Evidências das recordações dos alunos .....	197
Anexo 18 - Evidência da participação na visita de estudo.....	198
Anexo 19 - Evidência da organização e participação na sessão de esclarecimento E agora? Rumos da Educação .....	199
Anexo 20 - Certificados de evidência da organização e dinamização no Projeto Investir na Capacidade 23/24, levado a cabo nos dias 7 de fevereiro e 22 de maio.....	200
Anexo 21 - Inquérito por questionário inicial .....	201
Anexo 22 - Inquérito por questionário final.....	203
Anexo 23 - Quadro entregue aos alunos para a análise da obra “Achimpa” (2015) de Catarina Sobral.....	205
Anexo 24 - Desafio - Produção textual.....	206
Anexo 25 - Grelha de planificação do texto.....	207
Anexo 26 - Grelha de avaliação das produções textuais - estratégia do amigo crítico .....	208
Anexo 27 - Produções finais dos alunos .....	209
Grupo A.....	209
Grupo B.....	209
Grupo C .....	210
Grupo D .....	210
Grupo E.....	211
Grupo F.....	211

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> Sequência de Ensino.....	44
<b>Figura 2</b> Estrutura de um sequência didática.....	45
<b>Figura 3</b> O Ciclo de Escrita e as suas fases .....	46
<b>Figura 4</b> Idade dos alunos da turma do 6.º ano .....	65
<b>Figura 5</b> Género dos alunos da turma do 6.º ano .....	66
<b>Figura 6</b> Obra “Achimpa” de Catarina Sobral.....	91
<b>Figura 7</b> Lupas realizadas pelos alunos.....	93
<b>Figura 8</b> Exemplos de registos na lupa.....	94
<b>Figura 9</b> Resolução do quadro em grande grupo.....	95
<b>Figura 10</b> Envelopes entregues aos alunos para a formação de <i>pseudopalavras</i> .....	96
<b>Figura 11</b> Atividade de formação de <i>pseudopalavras</i> .....	97
<b>Figura 12</b> Escrita coletiva do email .....	100

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> Instrumentos de recolha de dados .....	57
<b>Tabela 2</b> Relação entre elementos do estudo .....	60
<b>Tabela 3</b> Frequência do ato de ler .....	66
<b>Tabela 4</b> Processo de seleção dos livros por meio da capa, ilustrações e/ou tema ....	67
<b>Tabela 5</b> Hábitos de leitura na escola, em casa e na biblioteca escolar ou municipal .	67
<b>Tabela 6</b> Contributo das aulas de Português no desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita.....	68
<b>Tabela 7</b> Frequência do ato de escrever.....	71
<b>Tabela 8</b> Frequência da escrita em casa .....	72
<b>Tabela 9</b> Uso de meios digitais (computador, tablet, etc) na escrita.....	73
<b>Tabela 10</b> Sentimentos relacionados com o pedido de escrita.....	74
<b>Tabela 11</b> Influência dos hábitos de leitura na escrita.....	75
<b>Tabela 12</b> Importância do domínio da gramática na escrita .....	75
<b>Tabela 13</b> Perceção da relação entra gramática e escrita na elaboração de textos ....	77
<b>Tabela 14</b> Definição pessoal de ler ( <i>Para mim ler é...</i> ) .....	81
<b>Tabela 15</b> Definição pessoal de escrita ( <i>Para mim escrever é ...</i> ) .....	85
<b>Tabela 16</b> Sessões da proposta didática .....	89
<b>Tabela 17</b> Conhecimento da obra “Achimpa” de Catarina Sobral.....	102

<b>Tabela 18</b> Importância da leitura expressiva do livro “Achimpá” de Catarina Sobral na motivação para a leitura: Justificação.....	103
<b>Tabela 19</b> Elementos fundamentais, além da leitura expressiva, para captar a atenção do público para a leitura .....	106
<b>Tabela 20</b> Contributo da atividade de formação de <i>pseudopalvras</i> na motivação para a escrita .....	110
<b>Tabela 21</b> Sentimentos relacionados com a solicitação de escrita de um texto narrativo .....	111
<b>Tabela 22</b> Contributo da escrita em grupo: Justificação .....	113
<b>Tabela 23</b> Utilização prévia da ferramenta “StoryJumper” .....	118
<b>Tabela 24</b> Importância dos recursos digitais, como o “StoryJumper” na motivação para a escrita .....	119
<b>Tabela 25</b> Contributo da proposta didática para a melhoria das competências de escrita .....	120
<b>Tabela 26</b> Influência da proposta didática na relação com a leitura, escrita e gramática .....	121
<b>Tabela 27</b> Aspetos positivos da proposta didática .....	124
<b>Tabela 28</b> Aspetos negativos da proposta didática .....	128
<b>Tabela 29</b> Avaliação da atividade realizada numa escala de 0 a 5 .....	131
<b>Tabela 30</b> Comentários ou sugestões de melhoria acerca da proposta didática .....	132

## Siglas

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**1.º CEB** – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

**2.º CEB** – Segundo Ciclo do Ensino Básico

**ESEV** – Escola Superior de Educação de Viseu

**NSE** – Necessidades de Saúde Especiais

**PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**CdE** – Caderno de Encargos

## Introdução geral

O presente Relatório Final de Estágio é fruto de um caminho emocionante e enriquecedor no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu.

No decorrer deste ciclo de estudos, tivemos a oportunidade de desenvolver funções, enquanto professoras estagiárias, no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Especificamente, a unidade curricular de *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB (PES) I e II* foi desenvolvida em contexto do 1.º ano de escolaridade, no 1.º semestre e 4.º ano de escolaridade no 2.º semestre, respetivamente, ambas em díade. No que concerne à *Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB (PES) I e II*, esta desenvolveu-se em ambos os semestres no contexto do 6.º ano em Português e no contexto do 5.º ano em História e Geografia de Portugal.

O Relatório Final de Estágio encontra-se estruturado da seguinte forma: na primeira parte intitulada de *Reflexão crítica sobre as práticas em contexto* são apresentadas as práticas desenvolvidas nos diversos contextos da *PES*, salientando as vertentes de observação e intervenção como fundamentais para o desenvolvimento profissional. De um modo específico, a observação de aulas desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional e na construção do perfil do (futuro) professor (Reis, 2011). Além disso, possibilita o acesso “às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas entre professores e alunos”, aspetos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem (Reis, 2011, p. 12). Portanto, tratou-se de uma oportunidade de observar, compreender e refletir sobre as dinâmicas do ambiente educativo, enriquecendo o meu desenvolvimento enquanto futura professora. Além disso, foi um momento de autodescoberta, uma vez que tive a oportunidade de implementar diferentes estratégias, colocando em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Assim, reforçou a minha confiança e capacidade em intervir com maior segurança, criatividade e sensibilidade. Foi, sem dúvida, uma etapa marcante no meu crescimento profissional e na construção da minha entidade enquanto professora.

No que diz respeito à intervenção nos diferentes contextos, é de destacar a perspetiva da ação de ensinar, defendida por Leite (2010), que defende que esta ação

“requer que o planeamento do ensino decorra de processos deliberados, refletidos e fundamentados de conceptualização sobre o modo como se pretende levar os alunos a aprender” (p. 33). Assim, ao longo desta primeira parte apresenta-se uma contextualização/caracterização das práticas desenvolvidas nos diversos contextos, seguindo-se uma reflexão sobre as mesmas, tendo por base o *Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro*. Para complementar são destacadas evidências, como planos de aula, relatórios crítico-reflexivos, registos fotográficos, entre outros documentos, de modo a justificar as reflexões discorridas.

Na segunda parte do Relatório Final de Estágio dá-se a conhecer o projeto de investigação, tendo como destaque a relevância da relação entre a leitura, a escrita e a gramática, essenciais na construção de competências comunicativas e fundamentais para o sucesso escolar dos alunos, bem como para a sua integração na sociedade. Além disso, este foi um tema sempre alvo de atenção ao longo das práticas pedagógicas, pois acredito que a articulação entre leitura, escrita e gramática promove uma aprendizagem integrada e significativa da língua, permitindo usá-la de forma criativa e crítica. O meu interesse pessoal pela Língua Portuguesa remonta à minha própria experiência enquanto estudante, na qual sempre compreendi a relevância da leitura e da escrita como formas de expressão com o mundo. Esta paixão motivou-me a aprofundar os meus conhecimentos e a torná-los base da minha prática pedagógica e investigativa.

Deste modo, esta segunda parte, denominada de *Trabalho de investigação*, divide-se em quatro secções. Na primeira parte, é apresentada a definição do problema e dos objetivos do projeto de investigação. Por sua vez, a segunda parte dá a conhecer a revisão da literatura, na qual foram salientados os quadros teóricos da presente investigação, sobretudo no âmbito da leitura, da escrita e do conhecimento explícito da língua e sua articulação. Na terceira parte, apresenta-se a metodologia, mais especificamente o tipo de investigação, a seleção dos participantes e a sua justificação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por último, os procedimentos de análise e tratamento dos dados. De seguida, na quarta parte apresentam-se e discutem-se os dados recolhidos da investigação realizada e respetivos resultados.

Por fim, uma conclusão geral que contempla aspetos do percurso realizado.

## **Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

## Nota introdutória

O segundo ciclo de estudos, correspondente ao 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, habilita para as funções da docência nas respetivas áreas. Tal acontece por meio do contacto com diversos contextos e realidades escolares, o que nos proporciona a compreensão da relevância da adaptação às características dos alunos e da resposta aos desafios que surgem no seio do percurso educativo. Tal ocorreu devido, sobretudo, ao contributo das unidades curriculares de *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES) I e II* e *Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB (PES) I e II*, uma vez que promoveram o contacto com ambientes diversos, permitindo uma análise crítica das práticas pedagógicas e a operacionalização de estratégias e metodologias em situações de ensino.

Por outro lado, a interação com a comunidade escolar, incluindo as professoras orientadoras cooperantes e docentes das respetivas escolas revelou-se crucial para a compreensão das dinâmicas educativas e para a construção de relações de cooperação e confiança, essenciais para o sucesso educativo dos alunos. Do mesmo modo, a reflexão crítica sobre as práticas de ensino desenvolvidas durante o estágio destaca a necessidade contínua de formação e atualização profissional. Dada a dinâmica e a transformação constante dos ambientes educativos, é essencial que o docente adote uma postura de aprendizagem permanente e de adaptação às diversas realidades. Tal vai ao encontro do defendido por Perrenoud (1993) ao mencionar que todo o profissional docente deve ser reflexivo sobre a sua prática, aprimorando-a sempre que necessário. Assim, ao refletir sistematicamente sobre as suas práticas, o docente analisa-as criticamente, contribuindo para a sua aprendizagem e crescimento profissional. Esta questão é também descrita no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 agosto, que apresenta o perfil geral do professor, o qual refere que refletir sobre a prática pedagógica contribui para a formação e construção da profissão docente.

Reportando-nos ao funcionamento das práticas realizadas em contexto do 1.º CEB (Primeiro Ciclo do Ensino Básico) importa referir que ambas as *PES I e II* ocorreram em díade. Já no 2.º Ciclo do Ensino Básico, a *PES I* desenvolveu-se de forma individual, tanto na área de Português como na área de História e Geografia de Portugal, enquanto a *PES II* no 2.º CEB (Segundo Ciclo do Ensino Básico), ocorreu em díade na área de Português e de forma individual na área de História e Geografia de Portugal. É de referir que no decorrer destas foram desenvolvidos planos de aula e relatórios semanais que

nos permitiram aprofundar e refletir sobre várias dimensões da prática pedagógica. Contudo, cabe revelar novamente a disponibilidade das instituições de ensino e das professoras orientadoras cooperantes em aceitarem estagiárias e comprometerem-se com o seu crescimento profissional.

Por conseguinte, a apreciação crítica acerca das competências desenvolvidas nos estágios realizados no âmbito dos 1.º e 2.º CEB permite-nos compreender as dimensões que desenvolvemos ao longo dos mesmos, tendo consciência dos aspetos positivos e menos positivos que foram ocorrendo. Na ótica de Schön (2000), a reflexão é a maneira como o indivíduo enfrenta os desafios da prática profissional. Para o autor, no processo de ensino e aprendizagem os professores devem focar-se na capacidade de refletir sobre suas próprias teorias, métodos, metodologias, recursos e materiais utilizados. Concordando com essa ideia, Freire (2007) afirma que a reflexão crítica sobre a prática é essencial devido à relação entre a teoria e a prática. Desta forma, a prática reflexiva exige que o docente se autoavale e autoanalise continuamente, privilegiando o sentido de responsabilidade, honestidade e espírito crítico.

Consequentemente, na apreciação crítica das competências desenvolvidas nas unidades curriculares de *Prática de Ensino Supervisionada I* e *Prática de Ensino Supervisionada II*, no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico serão tidos como referência os Padrões de Desempenho Docente, sobretudo ao nível das dimensões presentes no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro e respetivos domínios. Estes são vistos como referências e/ou orientações da avaliação docente, pelo que “definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52300). Assim, evidencia-se a relevância dos Padrões de Desempenho Docente, como um “documento orientador para a afirmação de um dispositivo de avaliação justo, confiável e que contribua efetivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos” (p. 52300).

Em traços gerais, importa identificar de forma concisa e organizada as dimensões e os respetivos domínios orientadores da futura apreciação das práticas pedagógicas descritos no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro:

- A dimensão *Vertente Profissional, Social e Ética* engloba três domínios, “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, “Compromisso

com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” e “Compromisso com o grupo de pares e com a escola”;

- A dimensão *Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* orienta para os seguintes domínios: “Preparação e organização das atividades letivas”, “Realização das atividades letivas”, “Relação pedagógica com os alunos” e “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”;

- A dimensão *Participação na escola e relação com a comunidade educativa* agrega três domínios: “Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades”, “Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão” e “Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação”.

- Por último, a dimensão *Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* reporta-se ao domínio da “Formação contínua e desenvolvimento profissional”.

Assim, os Padrões de Desempenho Docente servem como um referencial para a avaliação do desempenho dos professores, com o objetivo de fornecer um contexto para a sua avaliação a nível profissional.

Posto isto, seguidamente apresentam-se os contextos destinados à prática pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo o primeiro ocorrido numa turma do 1.º ano de escolaridade e o segundo no 4.º ano de escolaridade, níveis estes muito díspares um do outro. Do mesmo modo, damos a conhecer os contextos destinados à prática de estágio em contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo esta ocorrido numa turma do 5.º ano de escolaridade na área de História e Geografia de Portugal e numa turma do 6.º ano de escolaridade na área de Português.

## 1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

### 1.1. Primeiro Ciclo do Ensino Básico

A *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico I (PES I)* e a *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico II (PES II)* foram realizadas em duas escolas distintas, integradas em Agrupamentos de Escolas diferentes, ambos pertencentes ao concelho e distrito de Viseu.

No 1.º semestre, a par da unidade curricular de *PES I*, realizamos o estágio numa turma do 1.º ano de escolaridade, 1.º B, de uma escola localizada geograficamente na cidade de Viseu, relativamente perto do centro da cidade. Esta era constituída por dois ciclos de ensino: o 1.º Ciclo do Ensino Básico e o 2.º Ciclo do Ensino Básico, sendo o único estabelecimento de ensino pertencente ao mesmo Agrupamento que contém dois ciclos em simultâneo. De imediato, perante esta informação consideramos este aspeto estratégico e benéfico para as famílias e alunos, uma vez que implica menos uma mudança de escola, e, conseqüentemente, uma gestão familiar mais facilitada.

A turma do 1.º B era constituída por vinte e quatro alunos, dado que não integrava nenhum aluno com NSE (Necessidades de Saúde Especiais). Contudo, a partir da observação realizada e ao longo da intervenção, considerou-se que o número total de alunos era elevado, sobretudo na prática pedagógica do professor que, embora se privilegie uma diferenciação pedagógica, por vezes, dado o número elevado de alunos, não é possível realizar-se. A turma era composta por alunos ativos e participativos, porém ocorriam momentos em que o comportamento não era adequado à sala de aula. Ao longo das semanas observou-se que havia alunos que se destacavam pelo seu empenho, participação e autonomia, enquanto outros tinham dificuldades em concentrar-se e pouca capacidade de trabalho. Apesar disso, estes acompanharam sem dificuldades os conteúdos abordados, demonstrando interesse e motivação na resolução das atividades propostas.

Ao nível do espaço interior, a escola era composta por dois pisos com salas de aula destinadas aos dois ciclos de ensino. O primeiro piso compreendia as salas destinadas à turma do 1.º A e do 1.º B, a Biblioteca, a Papelaria, a Reprografia, o Refeitório, o Bar e as casas de banho destinadas à utilização permanente dos alunos e dos professores. De igual modo, neste piso encontram-se a Sala dos professores, o Gabinete médico, bem como o Gabinete da Coordenadora. Relativamente ao segundo piso, este abrangia

o ginásio, as salas de aula do 2.º, 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos, a sala de Informática, a sala de Educação Visual e Tecnológica e as casas de banho.

De um modo específico, a sala de aula onde efetuamos o nosso estágio, 1.º B, situava-se no primeiro piso, como já mencionado anteriormente. Esta era acessível a todos os alunos e caracterizava-se por ser um espaço amplo que permitia tanto a nós, professoras estagiárias, como à orientadora cooperante e aos alunos uma boa movimentação pela sala de aula, dada as suas dimensões significativas. Além de que era equipada de forma adequada, com materiais que respondiam às necessidades da turma. No fundo da sala encontravam-se duas estantes altas, nas quais eram guardados os dossiês dos alunos e os manuais escolares de Português, Matemática, Estudo do Meio, bem como os cadernos de apoio de Expressão Plástica, os estojos com os lápis de cor e os marcadores e uma caixa com colas líquidas para tarefas/atividades que exijam o uso das mesmas. Ainda no fundo da sala existiam duas mesas, uma que era utilizada para colocar o leite escolar e o lanche da manhã e outra onde eram colocadas as produções de Expressão Artística (Artes Visuais) que os alunos não conseguiam terminar. No centro da sala, encontravam-se catorze mesas e vinte e cinco cadeiras, sendo estas adequadas à faixa etária correspondente ao 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne à *PES II*, desenvolvemos a prática pedagógica numa turma do 4.º ano de escolaridade, durante três dias por semana, de uma escola situada na periferia de Viseu. A escola que nos acolheu caracterizava-se por uma arquitetura moderna, integrando no mesmo edifício crianças de Educação Pré-Escolar e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao nível do 1.º Ciclo, em termos de infraestruturas era constituída por nove salas de aula distribuídas em dois pisos, a Biblioteca escolar, a Reprografia, o Refeitório e um amplo espaço exterior. Este espaço exterior era relativamente adequado aos alunos e potencializado pela escola em parceria com os pais, sendo muitas das atividades e dos recursos presentes planeados e construídos pelos próprios pais. Deste modo, considerou-se que este era bastante apelativo, dada a diversidade de cores que o constituíam, a existência do parque infantil, de jogos no chão, bem como de zonas verdes. Nesta linha de pensamento, Neto (2020, cit. por Martins, 2021) refere que, no recreio escolar, os alunos e as crianças brincam de forma livre e desenvolvem competências a nível social e aprimoram, sobretudo, conceitos fundamentais de Cidadania. Além disso, trata-se de um espaço para brincadeiras livres, ainda que o professor possa também sugerir atividades. Por outras palavras, o recreio é um local “a

que os professores podem recorrer para desenvolver atividades relacionadas com os conteúdos programáticos previstos para o grupo de alunos que acompanham” (Martins, 2021, p. 17).

A sala de aula do 4.º ano de escolaridade caracterizava-se por ser um espaço amplo, que permitia uma boa movimentação da professora pela sala de aula. Ao entrarmos, no fundo da sala encontrava-se um armário onde eram colocados alguns materiais dos alunos, como por exemplo, dicionários. No lado esquerdo da sala, encontramos uma bancada com armários embutidos onde, mais uma vez, eram guardados materiais dos alunos, como por exemplo folhas A4 e dossiês. Este espaço da sala era ainda composto por um lavatório, com elevada relevância, nomeadamente ao nível da higiene dos alunos, já que estes usufruíam dele para lavarem as mãos quando regressavam do intervalo. Por outro lado, foi essencial para a realização de atividades práticas integradas na área do Estudo do Meio e na área das Artes Visuais. No centro da sala, encontravam-se catorze mesas de pares e vinte e quatro cadeiras, todas viradas para o quadro.

De um modo específico, a turma do 4.º B era constituída por vinte e três alunos, oito do sexo feminino e quinze do sexo masculino. Do total dos alunos, dois encontravam-se abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no que concerne às medidas de suporte e apoio à aprendizagem, neste caso, as medidas seletivas. Dessas medidas aplicadas a estes dois alunos, salientamos o apoio psicológico, já que ambos eram acompanhados pelos Serviços de Psicologia e Orientação, a antecipação e o reforço das aprendizagens, bem como adaptações no processo de avaliação. Além destes, havia, ainda, outros alunos que usufruíam de apoio educativo nas diferentes áreas disciplinares: Português, Matemática e Estudo do Meio.

Esta era uma turma heterogénea, caracterizada por diferentes ritmos de aprendizagem, mas muito participativa e aberta a partilhar as suas ideias e opiniões. Além disso, importa referir que revelavam maior interesse e entusiasmo na realização de atividades práticas sobretudo no âmbito da área disciplinar do Estudo do Meio. Porém, ocorreram momentos de aula, sobretudo durante o período da tarde, em que os alunos não cumpriam as regras estabelecidas e demonstravam estar saturados e cansados. Perante isto, solucionamos esta questão através de atividades que despertassem o seu interesse, atenção e concentração.

Em ambas as Práticas Supervisionadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as orientadoras cooperantes foram fundamentais no nosso processo de formação, pois acompanharam a nossa prática, orientaram-nos e aconselharam-nos em determinadas situações. Deste modo, considero que este apoio foi essencial no desenvolvimento de conhecimentos e competências, sobretudo, de confiança, no sentido de tornar-me uma professora eficaz e comprometida com a educação. Além disso, este contacto com duas realidades diferentes, cada turma com as suas características, cada aluno diferente um do outro, permitiu-nos crescer a nível profissional e aprender a lidar com diversas situações.

## **1.2. Segundo Ciclo do Ensino Básico**

No segundo ano do Mestrado, a prática pedagógica, como já mencionado, foi desenvolvida em contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que da *Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB I* para a *Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB II* houve um trabalho contínuo entre escolas e turmas, uma vez que ambas se mantiveram. Deste modo, o estágio desenvolveu-se numa turma do 5.º ano de escolaridade em História e Geografia de Portugal, numa escola situada na zona suburbana e numa turma do 6.º ano de escolaridade, na área de Português, numa escola situada no centro da cidade.

Especificamente, a turma do 5.º ano de escolaridade era composta por vinte e dois alunos, com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos. Inicialmente era parte integrante desta turma um aluno oriundo de Marrocos, o que cultivou vários desafios à prática docente. Inicialmente era fundamental a criação de um ambiente acolhedor, no qual se evidenciasse a empatia e a compreensão entre os colegas, de forma que este aluno não se sentisse isolado ou excluído. Perante isto, é de destacar a ação da professora em incentivar a interação e a colaboração deste aluno, bem como a ajuda dos colegas na sua adaptação a uma nova língua e culturas. Por exemplo, foi partilhada a ação dos colegas para com este aluno ao lhe ensinarem o nome de cada colega da turma. Ao mesmo tempo, a presença de um aluno oriundo de Marrocos proporcionou oportunidades únicas de aprendizagem, sobretudo relativamente à cultura e história de Marrocos. Neste âmbito, Garcia (2013) refere não haver uma receita para incluir estes alunos, há sim um conjunto de estratégias e atitudes que quando aplicadas contribuem para a promoção do sucesso escolar e a inclusão do aluno na turma. Contudo, a dado momento assiste-se à sua ida para outra escola e ocupa o lugar deste aluno, uma aluna

oriunda do Brasil. Além disso, importa mencionar que, de um modo geral, o comportamento dos alunos desta turma era adequado ao contexto de sala de aula. De igual modo, frisar que não havia qualquer aluno abrangido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018.

Quanto à turma de Português, esta era composta por vinte e cinco alunos, sendo que destes apenas vinte e dois alunos participaram nas intervenções realizadas. Em conversa com a professora orientadora cooperante foi referido que um aluno usufruía de medidas adicionais e não frequentava a disciplina de Português, mas sim uma outra que se designava de “Português para a vida”. Além disso, frisou o não comparecimento de uma aluna desde o início das atividades letivas e o facto de um aluno ter frequentado a disciplina de Português apenas três vezes. Apesar desta situação, no geral, a turma demonstrou um interessante nível de envolvimento e participação durante as atividades propostas. Os alunos mostraram-se recetivos às estratégias de ensino aplicadas e envolvidos nos processos de aprendizagem. No entanto, a diversidade de níveis de participação e frequência destacou a importância de estratégias diferenciadas e adequadas para responder às necessidades individuais de cada aluno. Uma vez que “Construir um mundo mais solidário, justo e sustentável é um desafio ao qual a escola não está indiferente e que deve refletir-se nas finalidades, natureza e efeitos das práticas pedagógicas” (Recomendação n.º 4/2023, de 11 de dezembro, p. 72).

Relativamente à organização do ambiente educativo, em ambas as turmas as mesas e cadeiras eram dispostas em fila, o que vai ao encontro do modelo tradicional de aprendizagem. De acordo com Zabalza (2001), “O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (p. 120). Deste modo, a disposição em filas reflete uma abordagem pedagógica tradicional que tende a favorecer o ensino expositivo e o foco central na figura do professor como principal transmissor de conhecimento. Esta organização pode, por um lado, facilitar a gestão da turma, além de possibilitar um contato visual direto entre o professor e todos os alunos, o que pode ser uma mais-valia para gerir o comportamento e o entusiasmo dos estudantes. No entanto, esta disposição também apresenta limitações significativas. A organização em filas pode restringir a interação entre os alunos, dificultando a promoção de atividades colaborativas e a construção coletiva do conhecimento. Contudo, é de partilhar que sempre que considerado necessário e oportuno para as práticas a serem desenvolvidas, a disposição da sala era alterada, com consentimento das professoras orientadoras cooperantes.

Portanto, a prática pedagógica desenvolvida no segundo ano do Mestrado foi enriquecedora e desafiadora, permitindo uma aplicação prática das teorias educativas em contextos reais e diversos. A continuidade entre as *Práticas de Ensino Supervisionadas no 2.º CEB I e II*, aliada à experiência em ambientes escolares distintos, proporcionou uma compreensão profunda das dinâmicas de ensino e aprendizagem, destacando a importância da adaptação, flexibilidade e inclusão na prática docente. A reflexão crítica sobre estas experiências torna-se fundamental para o desenvolvimento contínuo de uma prática pedagógica eficaz e sensível às necessidades dos alunos.

## **2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas**

### **2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Ao longo do estágio e a par das intervenções realizadas tanto na unidade curricular de *PES I*, como na de *PES II*, focadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tivemos o cuidado de refletir, de um modo individual e coletivo, sobre a execução dos planos de aula, a organização coerente das diversas situações de ensino e aprendizagem, as tarefas propostas e o tempo destinado às mesmas, bem como aspetos relacionados com a avaliação.

De um modo geral, em ambos os semestres, partilhámos os conteúdos com os alunos de forma simples, tendo a preocupação de diversificar a estratégia utilizada para a sua partilha, mantendo sempre o intuito de que os alunos compreendessem. Posto isto, consideramos que proporcionámos aprendizagens significativas nas diversas áreas do conhecimento: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística (Música, Dança, Expressão dramática/Teatro e Educação Física), Tecnologias de Informação e comunicação e Cidadania e Desenvolvimento. Sendo que estas aprendizagens foram promovidas através de uma prática sistemática de integração e articulação entre as diversas áreas disciplinares. Apesar de, por vezes, termos sentido dificuldade em integrar os diferentes conteúdos partilhados pela orientadora cooperante, tentamos sempre que tal fosse possível, optando em última instância por realizar uma articulação. Um outro aspeto que importa referir ao nível da partilha de conhecimentos reporta-se à preocupação que tivemos em investigar e aprofundar conhecimentos referentes aos conteúdos propostos pelas orientadoras cooperantes, com o intuito de apresentar respostas claras, concisas e corretas a possíveis questões dos alunos.

Especificamente, e tendo por base os *Padrões de Desempenho Docente* (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro) apresenta-se uma reflexão acerca das experiências de estágio, evidenciando-se o alcance dos diferentes indicadores previstos em cada dimensão.

Relativamente à primeira dimensão, *Vertente profissional, social e ética*, esta comporta domínios que estiveram presentes no decorrer das nossas práticas tanto na turma do 1.º ano de escolaridade, como na turma do 4.º ano de escolaridade. No que concerne ao “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301), este domínio concretizou-se na investigação sistemática que realizávamos aquando da lecionação de um determinado conteúdo, aspeto já referido anteriormente, como forma de sentirmo-nos seguras na lecionação do mesmo e preparadas para enfrentar e responder de forma adequada às questões colocadas pelos alunos, antevendo-as no momento da realização da planificação. Nesta linha de pensamento, Gauthier (1998, cit. por Carvalho, 2014) menciona que “o desafio da profissionalização docente passa pela mobilização de saberes que deverão responder às situações concretas e contextuais do ensino” (p. 7). Por outras palavras, o saber docente deve estar em constante atualização, dada a dinâmica do campo da educação, no que diz respeito às suas mudanças, avanços e recuos, mas sobretudo no que se refere a novos métodos pedagógicos e a uma evolução nos conceitos científicos.

De igual modo, no momento da realização da planificação, aquando da proposta de tarefas, estas além de serem propostas tendo em conta a diversidade de alunos, eram resolvidas primeiramente por nós, com o intuito de percebermos se poderiam ou não surgir dúvidas ou dificuldades na sua resolução. Por outro lado, cabe referir que mantivemo-nos informadas face às políticas educativas, nomeadamente às Aprendizagens essenciais aquando da realização dos planos de aula, aos Projetos Curriculares de Turma, aos Projetos Educativos e aos Planos Anuais de Atividades, essenciais para adaptarmos a nossa ação à realidade da turma e da escola.

Além disso, neste domínio foi também privilegiada a realização de reflexões críticas escritas sobre as nossas práticas, em ambos os estágios, de forma metódica em todas as intervenções realizadas (cf. Anexo 1). Estas contribuíram para a construção do conhecimento profissional, uma vez que fomos desafiadas a refletir acerca do desempenho dos alunos, das opções organizativas do ambiente educativo privilegiadas,

das opções didáticas selecionadas, bem como acerca do nosso desempenho, evidenciando o que tinha corrido menos bem, como forma de melhorar na intervenção seguinte. Neste sentido, a reflexão sobre as práticas pedagógicas proporciona o envolvimento do docente, na medida em que contribui para “transformar suas visões, motivações e compreensões em realidade pragmática e funcional; capazes de aprender com as experiências, as próprias e as de outrem, por meio de reflexão ativa sobre suas ações e suas consequências” (Shulman & Shulman, 2004, p. 124). Além disso, o professor, ao orientar a aprendizagem, atua de maneira planejada e flexível, reconhecendo que a aprendizagem não segue um caminho único ou previsível. O seu papel centra-se na adaptação das suas estratégias de ensino às necessidades e contextos dos alunos, garantindo que o processo de aprendizagem seja dinâmico e significativo. Posto isto, é fulcral o papel reflexivo do professor nas suas práticas pedagógicas. Ao refletir sobre as ações, estratégias e métodos, o professor desenvolve uma consciência crítica das suas práticas, valores, e do contexto educativo em que se insere, questionando continuamente os seus ideais, as estratégias pedagógicas utilizadas e o impacto delas sobre os alunos. Portanto, ao adotar esta postura reflexiva, como um profissional em constante desenvolvimento, o professor é capaz de transformar não apenas a tua prática pedagógica, mas também de influenciar positivamente o contexto educacional em que atua. Contudo, “a reflexão, para ser eficaz, precisa de ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes” (Alarcão, 2005, p. 46). Perrenoud (2002) realça este testemunho ao mencionar que “um “professor reflexivo” não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, quando consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui” (p. 43). Assim, ao considerar estas abordagens reflexivas no futuro profissional, significa adotar uma atitude investigativa, analisando as suas próprias práticas de forma a contribuir significativamente para a sua formação.

À semelhança das reflexões críticas escritas, eram também realizados momentos de diálogo e discussão com as orientadoras cooperantes, que aconteciam sempre no fim do dia, bem como com os supervisores, ocorrendo quando estes nos iam observar. Nestes momentos, ambos partilhavam *feedbacks*, isto é, comentários e apreciações acerca da execução dos planos de aula, bem como ao nível da lecionação, mencionando aspetos relacionados com a nossa atitude, com as opções didáticas selecionadas, com as atividades propostas, entre outros. Estes momentos de *feedback* e de reflexão foram cruciais no aprimorar de competências relacionadas com a prática docente, dado que, à luz de Neto et al. (2016) “sem o *feedback* por parte do supervisor,

o eventual valor formativo de qualquer umas destas estratégias de supervisão fica gravemente comprometido” (p. 29). Assim, os *feedbacks* eficazes e construtivos contribuem para os professores em formação aprimorarem as suas competências pedagógicas, uma vez que partem de uma “colaboração e uma interação entre supervisor e estagiário e será mais potenciador do desenvolvimento deste último pelo facto de o envolver ativamente, de lhe dar voz e, deste modo, de o tornar co-construtor da sua profissionalidade” (Neto et al., 2016, p. 30). A par do *feedback* partilhado por um supervisor aquando da observação de uma aula destinada à área da Matemática, a qual não contemplou momentos adequados ao ritmo de aprendizagem dos alunos, a sua readaptação foi refletida no relatório crítico-reflexivo dessa semana (cf. Anexo 2).

Ao nível do “Compromisso com o grupo de pares e com a escola” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301), importa mencionar que o trabalho de equipa entre o grupo de estágio revelou-se como fundamental no desenvolvimento de competências significativas, uma vez que partilhamos ideias e opiniões e confrontamos pontos de vista, tendo como intuito o alcance do sucesso da aprendizagem por parte dos alunos. Muitas destas ideias e opiniões além de serem partilhadas presencialmente, foram discutidas à distância através da ferramenta *Zoom*, nomeadamente no que respeita à elaboração dos planos de aula (cf. Anexo 3). Além disso, várias foram as circunstâncias em que reunimos, presencialmente, e discutimos estratégias, atividades e propostas a facultar aos alunos. Por outro lado, no decorrer das aulas lecionadas funcionamos como um apoio uma da outra, na qual partilhamos aspetos positivos, como também formas de melhorar o nosso processo de aprendizagem. Posto isto, importa referir que o trabalho colaborativo entre professores é uma prática que contribui significativamente para o desenvolvimento de uma prática reflexiva e, conseqüentemente, para uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem, criando-se oportunidades para a troca de perspetivas, a discussão de estratégias pedagógicas e para a análise crítica das práticas adotadas. Boavida e Ponte (2002) consideram que a colaboração permite a criação de “sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem” (p. 3). Deste modo, o trabalho colaborativo no qual se insere a promoção do diálogo e a partilha de experiências reforça a capacidade de autoavaliação e desenvolvimento profissional dos professores, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz para os alunos.

Tal vai também ao encontro do indicador “Desenvolvimento do conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52302) presente na quarta dimensão denominada de *Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*. Neste âmbito, Boavida e Ponte (2002) enaltecem que o “trabalho colaborativo não depende só da existência de um objetivo geral comum. As formas de trabalho e de relacionamento entre os membros da equipa têm, igualmente, que ser propiciadoras do trabalho conjunto” (p. 6). Por outras palavras, a afirmação apresentada sublinha a importância de relações positivas, nas quais a comunicação seja clara e aberta, de forma a permitir que cada um contribua de forma significativa. Do mesmo modo, a criação de um ambiente de confiança e respeito mútuo é fundamental para o debate de ideias e resolução de problemas.

O domínio “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301) fez-se transparecer ao longo das diversas semanas de intervenção em contexto do 1.º e do 4.º anos de escolaridade. As características individuais dos alunos, bem como as suas dificuldades foram aspetos nos quais centramos a nossa observação e consequente ação, contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento integral dos alunos. Tal passou pela aposta na partilha de experiências, opiniões e pontos de vista por parte dos alunos, de modo a tornar as situações de ensino e aprendizagem mais ricas e significativas para os mesmos. Para além disso, ao longo de todo o processo valorizou-se os conhecimentos prévios dos alunos, partindo dos mesmos para aprofundar um determinado conteúdo a ser abordado (cf. Anexo 4), além de que tivemos o cuidado de que as motivações iniciais perspetivas para cada dia fossem ao encontro da realidade dos alunos.

Por outro lado, muitas foram as situações em que potenciamos o trabalho de grupo, constituído por vários elementos, ou seja, em diversas situações privilegiamos grupos de dois elementos, enquanto noutras situações agrupamos um maior número de alunos no mesmo grupo. A sala de aula enquanto espelho da sociedade deve constituir-se como um laboratório potenciador para a aprendizagem real (Arends, 1995, cit. por Valente, 2012). Contudo, importa referir que preocupámo-nos em alterar e diversificar os vários elementos que constituem o grupo, de modo a existirem grupos equilibrados e heterogéneos. Aquando da realização das primeiras atividades em grupo foi notória, principalmente no 4.º ano de escolaridade, a dificuldade de os alunos trabalharem em

grupo, ocorrendo discórdias entre grupos e no interior de cada grupo. Perante isto, simplificámos a situação e propusemos a realização de atividades de pares, iniciando-o do mais simples para o mais complexo (cf. Anexo 5). Ao longo das mesmas foram também discutidas as regras para um bom funcionamento de um grupo, tendo os alunos tido um contributo na definição das mesmas, através da partilha de ideias.

No que diz respeito à segunda dimensão *Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem*, a par do domínio “Preparação e organização das atividades” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301), a preparação e a organização das atividades propostas teve por base a realização dos planos de aula, que devido à sua estrutura, foi-nos possível organizar as situações de ensino e aprendizagem de um modo claro, rico, coerente e adequadas ao contexto em questão, tendo por base os documentos oficiais, ou seja, as *Aprendizagens essenciais* (2018). A planificação da ação pedagógica é um momento que acontece fora da sala de aula e cuja fase de preparação não se revela de todo um momento de pura liberdade para o professor no que respeita à seleção dos objetivos parciais, das melhores estratégias a implementar, do material ou o fio condutor das aprendizagens (Perrenoud, 1993). Neste sentido, Alarcão (2020), igualmente revela que o professor deve ter o cuidado de identificar o(s) destinatário(s) e os conteúdos que pretende partilhar, fundamentando a seleção dos mesmos para que os alunos reconheçam a sua utilidade e importância. Neste âmbito, comparando a *PES I* com a *PES II*, consideramos que existiu uma evolução na realização dos planos de aula, uma vez que fomos melhorando a sua elaboração devido às sugestões e ao apoio dados pelos supervisores. Ao lembrar a realização do primeiro plano de aula, recorro à inquietação sentida, pelo que foi necessário um maior apoio por parte dos docentes da Escola Superior de Educação de Viseu. Tal inquietação refletiu-se nas dificuldades que surgiam em propor tarefas/atividades dinâmicas e significativas para os alunos e, sobretudo, que fossem ao encontro dos conteúdos a serem abordados, originando redefinições nos planos de aula, e posteriores melhoramentos. Além disso, importa referir que ao longo da *PES II* tivemos um maior à-vontade na definição da avaliação das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, um dos aspetos presentes nos planos de aula, uma vez que fomos estabelecendo contacto com estas questões nas reflexões que eram realizadas com um supervisor no âmbito do estágio da *PES I* de modo a colmatar as dúvidas existentes.

O conhecimento científico, pedagógico e didático de cada área disciplinar foi outro aspeto tido em consideração no decorrer dos dois estágios, na integração ou articulação

realizada entre ambas as áreas, valorizando-se, assim, o trabalho interdisciplinar, de modo a não transparecer a segmentação do conhecimento. Como exemplo disso, destacamos a estratégia de ensino implementada na turma do 4.º B acerca do conceito de “Sensibilização ambiental”, na qual articulamos o Português, o Estudo do Meio, a Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação. De um modo pormenorizado, um momento da estratégia de ensino remeteu para a articulação realizada entre o Português e Cidadania e Desenvolvimento aquando da abordagem do tema da poluição dos oceanos (cf. Anexo 6). Esta articulação consistiu na elaboração de um aviso por parte dos alunos sobre a proteção dos oceanos, com base num excerto de enciclopédia analisado anteriormente. Assim, foi estabelecida uma relação entre a área de Cidadania e Desenvolvimento, no âmbito da Educação Ambiental com a área de Português através da escrita de um aviso. No parecer de Roldão (2009), uma estratégia de ensino para que seja eficaz, tem como elementos primordiais a intenção e a orientação das ações previamente organizadas, de modo a permitir uma melhor consecução da aprendizagem. Para tornar a estratégia de ensino eficaz são definidos de forma adequada os instrumentos a usar, isto é, o modo como irá produzir a aprendizagem a partir da temática identificada, os meios e os modos, ou seja, as atividades e técnicas selecionadas, bem como a identificação coerente dos modos de avaliação perante a estratégia definida. De realçar, ainda, que “a técnica de trabalho escolhida dependerá do que, para a melhor aprendizagem daqueles alunos, se considere estrategicamente mais proveitoso” (Roldão, 2009, p. 59). Por outro lado, como já referido anteriormente, demos sempre voz aos alunos, nomeadamente para a identificação dos conhecimentos prévios que possuíam, bem como para a proposta de tarefas/atividades que fossem ao encontro dos seus interesses, motivações, dificuldades e habilidades.

Além deste exemplo de articulação ocorrido na implementação da estratégia de ensino é de realçar um outro momento ocorrido na intervenção em contexto do 4.º ano de escolaridade entre a Matemática e as Artes Visuais. Neste, utilizei a réplica do quadro “Persistência da memória” da autoria de Salvador Dali como forma de introduzir o tema do Tempo. Através deste, os alunos analisaram e realizaram a sua interpretação, através das seguintes questões: “O que veem e sentem ao observar este quadro?”; “Através deste quadro observamos algum instrumento que utilizamos para medir o tempo? Qual?” (cf. Anexo 7). A par desta atividade e numa posterior reflexão com o docente supervisor foi mencionado que propicie uma situação de reflexão entre a Arte e a Matemática, tendo proporcionado um ambiente escolar participativo e cooperativo,

essencial para o desenvolvimento social e humano dos alunos. Além disso, a exploração dos relógios presentes na réplica do quadro analisado permitiu dar início, de forma adequada, à leitura das medidas de tempo. Assim, consideramos que a arte é uma estratégia crucial na aprendizagem da Matemática, pois facilita uma abordagem mais intuitiva e acessível, promovendo uma aprendizagem mais envolvente e significativa (Alves, 2013).

Ao longo das intervenções realizadas no âmbito do 1.º e 4.º anos de escolaridade utilizámos diversos recursos como apoio à nossa prática letiva, entre os quais destacamos objetos do quotidiano, visualização de vídeos, apresentações em *PowerPoint*, canções, realização de jogos e experiências, bem como a construção de cartazes em colaboração com os alunos (cf. Anexo 8). No pensamento de Alves e Morais (2006) um “recurso didático não é em si o conhecimento, mas sim um auxiliar que ajuda a sua construção, facilitando a sua aceitação e compreensão” (p. 336). Deste modo, o mais importante não é o material em si, mas a forma como este é apresentado e a experiência que oferece aos alunos (Botas & Moreira, 2013). Assim sendo importa aludir ao pensamento de Ponte et al. (2015), os quais referem que

Não adianta preparar tarefas que já se sabe de antemão que não têm qualquer hipótese de acolhimento por parte dos alunos. É preciso ajustar o nível de profundidade dos assuntos e especialmente o modo de os abordar às características específicas de cada turma, tendo em conta não só o seu nível médio, mas também a diversidade de alunos, tanto em termos de capacidades como de interesses. (p. 27)

A relação pedagógica entre professor e aluno/alunos desempenha um papel primordial no desenvolvimento de aprendizagens significativas, e conseqüentemente, o alcance do sucesso. Esta relação deve ser assente nos princípios de confiança respeito, comunicação, orientação, suporte e inclusão, com o intuito de promover uma relação pedagógica saudável, que motive os alunos e os predisponha para a participação nas atividades propostas. Deste modo, consideramos que nas intervenções realizadas no 1.º e 4.º anos de escolaridade conseguimos construir uma relação pedagógica positiva com os alunos, dado os “presentinhos” que estes nos ofereciam no decorrer do mesmo, bem como os agradecimentos realizados oralmente no último dia de estágio (cf. Anexo 9).

Por outro lado, ao longo do estágio, nomeadamente no 1.º ano de escolaridade, tivemos que adequar o nosso discurso à faixa etária dos alunos, de modo que estes compreendessem o que era proposto, bem como o que estava a ser desenvolvido. Importa ainda referir que durante os estágios realizados, as nossas intervenções foram pautadas por momentos de discussão e partilha de ideias, de modo a promover processos de comunicação e interação entre os alunos, investindo sempre na organização destes processos. Assim, de um modo geral, consideramos que a linguagem utilizada foi adequada à faixa etária dos alunos, onde o diálogo e as discussões foram promovidas a par de questões definidas com equilíbrio, rigor e relevância relativamente ao tema em questão, bem como a existência de momentos de pausas adequados. Importa referir que este era sempre um aspeto positivo apontado pelo supervisor quando nos observava, dada a sua relevância na construção de uma relação pedagógica entre professor e aluno/alunos (cf. Anexo 10). No entanto, acerca das interações realizadas Perrenoud (1993) menciona que parece existir “dentro do ensino primário grandes diferenças entre momentos da semana (segundo a atividade, a disposição de espírito, o estado de cansaço ou de tensão sentidos pelos alunos e pelo professor), mas principalmente de um professor para outro” (p. 36).

Relativamente ao “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301), como já referido anteriormente, a avaliação foi um aspeto que foi refletido durante a *PES I*, o que permitiu que na *PES II* tivéssemos uma maior facilidade na definição de processos de avaliação tendo em conta os objetivos definidos, bem como as atividades propostas. Esta ocorreu perante situações de observação e análise das capacidades dos alunos, bem como através da resolução de fichas de trabalho. Em ambos os estágios participamos na orientação da realização da avaliação sumativa, através de fichas de avaliação. Além de que, realizamos a avaliação de três alunos do 1.º e 4.º anos de escolaridade, a partir de um Guião de Apoio à Avaliação dos Alunos fornecido pelo docente da unidade curricular, no qual eram descritos os critérios alvo de análise de acordo com os alunos selecionados.

De um modo pormenorizado, em ambas as turmas selecionamos um aluno com bom desempenho na aprendizagem, um aluno médio e um aluno que apresentava dificuldades na aprendizagem (cf. Anexo 11). No Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho refere-se que a avaliação é “sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica” (p. 2936). Dividida em duas vertentes:

formativa e sumativa, a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos, discriminando as suas competências e as suas dificuldades.

Quanto à terceira dimensão *Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa* é de referir que não participamos na conceção dos objetivos e metas para o Projeto Educativo e para os Planos Anual e Plurianual de atividades, uma vez que tal não nos foi solicitado pelo cargo que desempenhamos de professoras estagiárias. Igualmente, não tivemos qualquer envolvimento ao nível da coordenação educativa e na supervisão pedagógica. Esta dimensão vai ao encontro de uma das dez competências definidas por Perrenoud (2000) no que se refere à participação dos professores na administração escolar, sendo definido que em formação contínua deve elaborar, negociar e participar num projeto da Instituição, bem como administrar os recursos da escola.

Apesar disso, envolvemo-nos em atividades da escola, como o Dia da Árvore, através da plantação de uma árvore, assistimos juntamente com os alunos do 4.º B a uma ação de sensibilização do Programa Escola Segura, promovida pela PSP e assistimos a uma atividade de dança promovida pela Escola Básica Dr. Azeredo Perdigão, na qual os alunos estavam envolvidos (cf. Anexo 12). Além disso, participámos também na apresentação de um livro, dinamizada pela Biblioteca Escolar e pelo escritor e ainda participámos, juntamente com os alunos numa visita à feira do livro, realizada na Biblioteca escolar, isto no contexto do 1.º ano de escolaridade.

A quarta e última dimensão refere-se ao *Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* e integra o domínio da “Formação contínua e desenvolvimento profissional” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52302). A este nível destaca-se a importância do professor ter iniciativa para desenvolver processos sistemáticos de aquisição e atualização de conhecimentos, nomeadamente nos domínios científico, pedagógico e didático. Uma vez que o mundo está em constante evolução, a formação contínua de professores, de acordo com Casanova (2015) surge como o meio de aquisição de conhecimentos e de capacidades para agir no contexto educativo, visando o seu desenvolvimento profissional e organizacional. A participação em palestras, seminários, congressos, entre outros, proporciona a partilha de experiências, a discussão de ideias e o confronto com um conhecimento mais atualizado, o que permite o fortalecimento da prática pedagógica. Durante estes assiste-se a uma partilha de experiências práticas, desafios e soluções sobre metodologias e

estratégias de ensino, estabelecendo-se uma troca mútua de saberes, fundamentais para o enriquecimento das situações de ensino e aprendizagem (cf. Anexo 13).

Um outro aspeto ao nível da quarta dimensão diz respeito à análise crítica da ação do professor, no que diz respeito às práticas desenvolvidas, com o intuito de as melhorar. Como referido anteriormente, tal reflete-se nos relatórios crítico-reflexivos que fomos desenvolvendo ao longo das diferentes intervenções no 1.º e 4.º anos de escolaridade (cf. Anexo 1). Para além disso, em ambos os estágios partilhamos várias ideias relativas à concretização dos conteúdos propostos, com as orientadoras cooperantes, as quais apresentavam outras sugestões, o que contribuiu para o enriquecimento do nosso conhecimento a nível didático. Deste modo, destacamos o espírito de equipa e colaboração/cooperação entre professoras estagiárias, orientadoras cooperantes, diretoras das escolas, assistentes operacionais, bem como outros docentes de outras turmas.

Por último, cabe mencionar que, como descrito ao longo desta análise, há desafios, entre os quais competências e conhecimentos que estão por aprofundar, que certamente irão ser alcançados no decorrer do nosso percurso profissional.

## **2.2. No 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Reportando-me de um modo específico às *Práticas de Ensino Supervisionadas* no contexto do 2.º CEB, importa confessar, inicialmente, o sentimento de nervosismo e ansiedade pelo facto de conhecermos um novo público-alvo e um novo contexto. Porém, o conhecimento da escola situada na zona suburbana da cidade pelo facto de já ter desenvolvido atividades no âmbito de outra unidade curricular ao nível da Licenciatura em Educação Básica permitiu atenuar alguma inquietação. Por outro lado, o auxílio das professoras orientadoras cooperantes, das colegas de estágio e dos docentes da ESEV foi essencial na integração destes contextos.

Assim, sustentando a reflexão com os *Padrões de Desempenho Docente* cabe traçar aspetos significativos acerca dos estágios desenvolvidos, como forma de averiguar as competências adquiridas durante as práticas, especificando detalhadamente cada dimensão referida no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro. Relativamente à dimensão *Vertente Profissional, Social e Ética*, de acordo com o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro “representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente na qual se destaca a atitude face ao exercício

da profissão” (p. 52300). Perante isto, é de destacar a minha atitude de compromisso e dedicação ao longo dos estágios, evidenciando uma postura ética e responsável em todas as interações e atividades desenvolvidas. A prática docente foi orientada por princípios de integridade, respeito e equidade, tendo sempre em vista a promoção de um ambiente educativo inclusivo e justo. A empatia e a compreensão das diversas realidades dos alunos foram norteadoras das intervenções realizadas, promovendo um clima de confiança e apoio mútuo. Nesta linha de pensamento, Granja (2015) alude à construção de um “ambiente alegre, onde predominam as relações de afeto e respeito” fazendo com que os alunos se sintam mais motivados para aprender (p. 17).

De acordo com o domínio “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301), no decorrer das práticas, as intervenções realizadas foram delineadas e planeadas tendo por base os documentos orientadores, sobretudo as *Aprendizagens Essenciais* (2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), de forma a construirmos planos de aula que promovessem o sucesso da aprendizagem dos alunos. A elaboração de planos de aula foi uma prática essencial que nos levou a considerar cuidadosamente os objetivos de aprendizagem, as estratégias pedagógicas a serem utilizadas e os métodos de avaliação mais adequados. Esta prática foi fundamental para o desenvolvimento de uma abordagem didática estruturada e coerente, que tivesse em conta as necessidades específicas dos alunos e os contextos particulares de cada turma. Assim, em cada plano de aula elaborado foram visíveis o rigor e a articulação entre os objetivos traçados, as estratégias de aprendizagem planeadas, os recursos selecionados e a duração estabelecida. Tal comprova-se no exemplo apresentado em anexo (cf. Anexo 14).

De igual modo, os relatórios semanais redigidos de forma sistemática foram essenciais no desenvolvimento profissional, levando-nos a refletir sobre aspetos inerentes à prática. Por sua vez, desempenharam um papel crucial na promoção da reflexão contínua sobre a prática de ensino. Através destes documentos, pudemos analisar criticamente o nosso desempenho, identificar pontos fortes e áreas de melhoria e desenvolver estratégias para superar as dificuldades encontradas (cf. Anexo 15). Esta prática reflexiva foi essencial para o nosso crescimento profissional, permitindo-nos ajustar e aperfeiçoar continuamente as nossas abordagens pedagógicas. Estes englobam-se no domínio “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301). A este respeito, Sá-Chaves (2000) aponta que a realização de relatórios crítico-reflexivos potencia o

desenvolvimento de habilidades reflexivas tanto ao nível metacognitivo como ao nível cognitivo, simplificando os processos de autoavaliação e heteroavaliação. Portanto, tanto a realização dos relatórios críticos quanto a planificação das atividades educativas a serem realizadas, nomeadamente a análise das tarefas desenvolvidas, permitem a ampliação das competências e dos conhecimentos adquiridos ao longo de todo o processo de formação inicial (Sá-Chaves, 2005).

Em todas as intervenções foram promovidas atividades lúdicas e dinâmicas de modo a predispor os alunos para o alcance da aprendizagem, incentivando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais de forma envolvente e significativa. A utilização de jogos educativos, dramatizações e projetos colaborativos proporcionou um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo, onde cada aluno pôde explorar e aprofundar os conteúdos de maneira ativa e participativa. As atividades “Puzzle dos verbos copulativos”, “Complemento agente da passiva à vista” e a “Caverna do Ali Babá” são exemplos que ilustram a ludicidade do ensino e, conseqüentemente, o entusiasmo dos alunos na sua resolução (cf. Anexo 16). Tais considerações refletem o “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301).

No que concerne ao “Compromisso com o grupo de pares e com a escola” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301) é de reconhecer o trabalho colaborativo com as colegas, tendo este sido um pouco ausente devido à concretização do estágio de forma individual. Embora na área de Português, na PES do 2.º CEB II, devido à díade construída ocorreu o espírito de colaboração com a colega, partilhando estratégias e atividades a desenvolver e refletindo sobre as mesmas. Por outro lado, no âmbito da área de História e Geografia de Portugal auxiliei a professora orientadora cooperante em projetos como o direito das crianças e a exposição acerca do período da Pré-História.

Relativamente à dimensão *Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* e a par do domínio “Preparação e organização das atividades” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301) é de destacar a relevância da elaboração dos planos de aula. Em traços gerais, a elaboração dos planos de aula foi realizada com cuidado e de forma adequada, nos quais os objetivos encontram-se definidos com clareza e rigor, com articulação dos programas oficiais, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* (2018). Além disso, procuramos realizá-los de forma bem estruturada a par das

atividades propostas e das restantes componentes que integram o plano de aula, frisando, também, a avaliação como um aspeto fundamental que o professor deve ter em consideração (cf. Anexo 14). Neste âmbito, importa mencionar o conhecimento científico, pedagógico e didático como essencial para a concretização de planos de aula eficazes e significativos.

De igual modo, a relação pedagógica entre o docente e os(as) alunos(as) foi uma constante preocupação ao longo das práticas pedagógicas. Esta relação não se limitou apenas à transmissão de conhecimentos, mas envolveu a criação de um ambiente de confiança, respeito mútuo e motivação, elementos fundamentais para um processo de aprendizagem eficaz e significativo. Por outras palavras,

Promover o sucesso educativo dos educandos não significa apenas garantir bons resultados académicos, mas também criar ambientes de aprendizagem inclusivos e capazes de educar para a complexidade, a diversidade e a incerteza que caracterizam as sociedades de hoje e do futuro. (Recomendação n.º 4/2023, de 11 de dezembro, p. 72)

No decorrer das *Práticas de Ensino Supervisionadas*, procuramos estabelecer uma comunicação aberta e empática com os(as) alunos(as), incentivando a participação ativa e a expressão das suas ideias e sentimentos. Exemplo disso eram as recordações que os alunos faziam questão de oferecer, passando muitas vezes pela escrita de mensagens (cf. Anexo 17).

Ainda no que diz respeito a esta dimensão, o “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301) foi um outro domínio presente nas *Práticas de Ensino Supervisionadas no 2.º CEB*. Tanto na área de História e Geografia de Portugal, como na área de Português foi visível o nosso papel na orientação de testes de avaliação e de questões-aula. Contudo, não desempenhamos funções ao nível das reuniões de Conselho de Turma e de Departamento.

Quanto à terceira dimensão *Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa* é de referir que, à semelhança das práticas no 1.º CEB não existiu qualquer tipo de contributo para a “realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro,

p. 52302). Por outro lado, também não nos foi solicitada a “Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52302). Contudo, cabe relevar a participação e o acompanhamento dos alunos do 5.º ano de escolaridade na área de História e Geografia de Portugal na visita de estudo ao Mosteiro da Batalha e ao Centro Interpretativo da Batalha de Aljubarrota (cf. Anexo 18). Esta experiência proporcionou uma oportunidade única de interagir com os alunos fora do ambiente de sala de aula, promovendo a aprendizagem contextualizada e significativa. A visita de estudo não só enriqueceu o conhecimento dos alunos sobre a História e o património cultural de Portugal, como também fortaleceu a relação entre professores e alunos, criando um ambiente de cooperação e entusiasmo pela aprendizagem.

Por último, ao nível da quarta dimensão *Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* é fundamental reconhecer a importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional na prática docente. Esta dimensão aborda a necessidade de atualização constante e de reflexão crítica sobre a prática educativa, elementos essenciais para a evolução profissional e para a melhoria da qualidade do ensino. De igual modo, a participação em eventos escolares, seminários e congressos desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional dos docentes. Estes eventos proporcionam oportunidades para a troca de experiências, a aquisição de novos conhecimentos e a atualização sobre as práticas pedagógicas. Exemplo disso, foi a sessão de esclarecimento dinamizada por nós, grupo de alunas do 2.º ano de Mestrado, com o intuito de esclarecer dúvidas decorrentes dos Mestrados da área da Educação (cf. Anexo 19). Teve como público-alvo os alunos do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, contudo por meio do representante da Licenciatura em Educação Básica, o convite foi alargado aos restantes anos. Esta iniciativa evidencia a reflexão consistente sobre as práticas, essencial no desenvolvimento profissional dos docentes. Além disso, é de destacar a nossa organização e dinamização do Projeto Investir na Capacidade 23/24, levado a cabo nos dias 7 de fevereiro e 22 de maio (cf. Anexo 20).

Portanto, em termos conclusivos consideramos que as *Práticas de Ensino Supervisionadas* desenvolvidas e posterior apreciação crítica proporcionaram a adoção de uma postura ativa e reflexiva perante o processo de ensino e aprendizagem, ampliando o nosso conhecimento acerca da realidade do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

## Síntese global da reflexão

As práticas desenvolvidas permitiram uma compreensão mais profunda das dinâmicas escolares e das necessidades dos alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Especificamente, a contextualização dos estágios e a caracterização das turmas revelaram a importância de um ambiente educativo inclusivo, capaz de acolher e promover o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas origens e contextos. De igual modo, a interação com a comunidade escolar, incluindo professores orientadores e colegas, destacou a relevância do trabalho colaborativo e da troca de experiências para o crescimento profissional.

Por conseguinte, a apreciação crítica das competências desenvolvidas evidenciou a importância da reflexão contínua sobre as *Práticas de Ensino Supervisionadas no 1.º e 2.º CEB*. Especificamente, a elaboração de planos de aula rigorosos, a utilização de estratégias de ensino diversificadas e a promoção de atividades lúdicas e colaborativas foram fundamentais para o desenvolvimento das competências dos alunos e para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e estimulante. Tal evidencia a importância da planificação pedagógica como um processo antecedente à aula e cuja preparação envolve a seleção de objetivos, de estratégias adequadas, da avaliação, bem como dos recursos e do tempo disponível, tendo como finalidade garantir um ambiente de aprendizagem significativo entre o grupo (Perrenoud, 1993). Porém, cada desafio colocado ao longo das diversas semanas de intervenção foram oportunidades de crescimento profissional, essenciais para o fortalecimento da nossa prática pedagógica. Assim sendo, consideramos que o nosso desempenho foi pautado pelo comprometimento com o sucesso da aprendizagem dos alunos. Procuramos planejar e implementar aulas dinâmicas e interativas, promovendo o envolvimento ativo dos alunos, como forma de responder às suas necessidades.

Assim, ao longo deste percurso foi evidente a atitude ética, responsável e comprometida assumida com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. Também a necessidade de formação contínua e de atualização profissional foi reforçada, sublinhando a importância de uma abordagem reflexiva e crítica na docência.

Tal desenvolvimento enquanto docente foi, também, fruto da relevância das semanas de observação, uma vez que permitiram conhecer de forma mais concisa a individualidade dos alunos, através do contacto estabelecido com estes ao longo destas duas Práticas de Ensino Supervisionadas no contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, é de realçar a relevância de conhecermos de forma pormenorizada os gostos e interesses dos alunos, de modo a adaptarmos as nossas práticas. De igual modo, as redações dos relatórios semanais referentes às semanas de estágio permitiram refletir de um modo crítico as práticas implementadas, sendo importante “valorizar a experiência pessoal, as convicções, os valores e diferentes saberes dos formandos, enquanto sujeitos com uma individualidade própria” (Amaral et al., 1996, p. 99).

Por outro lado, o papel das professoras orientadoras cooperantes foi fundamental no processo de formação enquanto professora. A sua ação é imprescindível na ótica do apoio e orientação que fornecem aos professores estagiários. Ao longo da prática fomos confrontadas com conhecimentos práticos e saberes significativos que moldaram a nossa atitude docente e que funcionam como alicerces para enfrentar os diversos desafios que se colocam à prática e à profissão docente. Nesta linha de pensamento, é de realçar o trabalho colaborativo entre orientador cooperante e professor estagiário defendido por Leite et al. (2023), os quais acrescentam que se deve partilhar “considerações que orientam e potenciam a compreensão da atividade docente, com possíveis efeitos na ação futura” (p. 17). Do mesmo modo, o docente supervisor desempenha um papel fulcral no desenvolvimento da formação profissional de docentes. Esta proximidade entre alunos e docentes facilitou o acesso a recursos e apoio académico, contribuindo para a qualidade do ensino e para a minha formação contínua.

Portanto, as unidades curriculares de *PES I e II* no 1.º e 2.º CEB foram cruciais para consolidar conhecimentos teóricos e práticos, promovendo uma visão pormenorizada do papel do professor em ambos os ciclos de ensino. A experiência adquirida e as reflexões realizadas durante este período foram essenciais para futuras práticas educativas, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade, inclusiva e adaptada às necessidades dos alunos.

## **Parte II - Trabalho de investigação**

## Introdução

Ao longo do tempo, a profissão docente foi cativante, tanto a nível pessoal como académico, tendo sido várias as ocasiões que as seguintes palavras ousavam ser partilhadas, “Um dia quero ser professora”. Este foi um objetivo delineado desde cedo, onde a paixão pelo mundo da Educação, pela partilha de valores, experiências e atitudes fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, foram motores do meu ingresso na Licenciatura em Educação Básica. Finda esta etapa, a seleção 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 tornou-se muito célere. Esta decisão foi influenciada pelas unidades curriculares da licenciatura, que proporcionaram experiências em diversos contextos, formais e não formais, desde a creche até ao 2.º CEB. Estas experiências foram uma mais-valia pois permitiram um contacto direto e diversificado com diferentes realidades educativas, concedendo uma visão ampla sobre os desafios e potencialidades de cada contexto. Assim, a opção por este Mestrado deve-se ao facto de, nestes ciclos de estudo, ter desenvolvido um forte sentido de identidade e pertença.

Diante deste desafio de realizar um Relatório Final de Estágio surgiu a necessidade da seleção de um tema que estivesse de acordo quer com interesses pessoais, logo, como oportunidade de aprendizagem, quer de índole profissional, portanto, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, a seleção recaiu na relação da leitura, escrita e gramática, uma vez que estes domínios necessitam de articulação, e são manifestas vezes de desinteresse para os alunos. Enquanto processo essencial na formação de professores, a investigação é “um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação” (Fortin, 1999, p. 17). Alarcão (2020) apresenta um ponto de vista interessante para que a ação docente seja estimulante e, conseqüentemente, se repercuta em aprendizagens significativas, por meio do tríptico didático. Segundo a autora, é possível considerar a didática a partir de três dimensões articuladas: profissional, curricular e investigativa. Especificamente, refere que a dimensão profissional refere-se “à atividade dos professores em ação”, a dimensão curricular “tem a ver com o ensino da Didática na formação de professores”, já a dimensão investigativa “refere-se aos estudos no âmbito desta área disciplinar visando compreender fenómenos didáticos e seus contextos para melhor intervir” (Alarcão, 1994, cit. por Alarcão, 2020, p. 64). Neste sentido, importa referir que estas dimensões interligam-se

e complementam-se. Além disso, é importante que no decorrer do processo investigativo, o professor seja reflexivo e que tenha conhecimento da ação, mas mais fundamental é que este reflita no momento em que está a decorrer a ação, numa fase seguinte a esta reflita sobre a ação e numa fase posterior reflita sobre a reflexão da ação, que é basilar para o desenvolvimento do seu conhecimento (Schön, 1990, citado por Nóvoa, 1992).

Assim sendo, esta segunda parte do Relatório Final de Estágio refere-se ao projeto de investigação efetuado no âmbito de uma proposta didática de produção textual. Deste modo, com o estudo apresentado pretende-se responder às seguintes questões de investigação: *“Que percepções têm os alunos do 2.º CEB sobre atividades de leitura, escrita e gramática?”* e *“De que modo uma proposta didática centrada na articulação leitura, escrita e gramática pode influenciar as percepções dos alunos sobre estes domínios?”*.

No âmbito desta investigação, a sua estrutura encontra-se dividida em quatro secções. Primeiramente, apresenta-se a definição do problema e dos objetivos. Seguidamente, dá-se a conhecer a revisão da literatura que contempla conteúdos primordiais do tema alvo de estudo, devidamente fundamentada, por meio de pesquisas bibliográficas. Numa fase seguinte, identifica-se a metodologia, na qual discriminamos o tipo de investigação, e o referencial metodológico. Além disso, identificamos os participantes e a justificação da sua escolha, as técnicas e instrumentos de pesquisa, bem como os procedimentos de análise e tratamento dos dados.

Numa fase final, evidencia-se a apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos, devidamente fundamentada com autores de referência. Por fim, são apresentadas as conclusões do estudo, de forma a responder às questões de investigação e respetivos objetivos.

## 1. Definição do problema e dos objetivos

O processo de investigação científica, enquanto trabalho contínuo e persistente para ampliar o conhecimento de um determinado domínio, contempla um conjunto de etapas articuladas entre si e com relevância investigativa. No pensamento de Hamido e Azevedo (2013) a investigação e o pensamento científico “contribuem para problematizar e compreender as situações educativas, e para construir e sistematizar saber educativo” (p. 2). De um modo sintético, este processo inicia-se com a definição do problema, a partir da seguinte questão “Investigar o quê?” (Hamido & Azevedo, 2013, p. 7). De igual modo, é esperada a relevância da identificação viável e clara do problema, uma vez que é um dos aspectos mais importantes numa investigação.

No decorrer das observações e práticas realizadas nos contextos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, tornou-se evidente o desinteresse de muitos alunos pela leitura e escrita, pelos comentários de certos alunos e até mesmo a recusa perante atividades relacionadas com tais domínios. De um modo geral, esse desinteresse pode ser atribuído a vários fatores, incluindo a falta de identificação com os textos propostos, a dificuldade em compreender o pressuposto, bem como a falta de estímulo por parte do ambiente educativo. De um modo mais amplo, José e Coelho (2006, cit. por Lobato & Custódio, 2024) referem que este desinteresse pode estar ligado a dificuldades de natureza orgânica, psicológicas, pedagógicas e socioculturais. Por sua vez, Soares (2015) revela que as fichas de leitura podem ser um motivo para o desinteresse dos alunos. Em relação ao domínio da gramática, Teixeira et al. (2015) referem que é “frequente ouvir os alunos dizerem que a aprendizagem da gramática não tem interesse nem utilidade”, tornando o ensino deste domínio exigente para o professor (p. 17). Além do desinteresse demonstrado, os autores apontam também os resultados insatisfatórios como outro fator que contribui para a desmotivação dos alunos. Tal poderá refletir-se não só nos resultados escolares, como também na formação global do aluno como leitor crítico. Deste modo, o testemunho dos alunos acerca das mesmas era negativo, pelo que considerámos pertinente para a nossa formação pessoal e profissional aprofundar este tema, através da investigação. Sendo a leitura definida por Sim-Sim (2009) como um “processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos”, é necessária a mobilização de instrumentos e estratégias que motivem os alunos para esta prática, de modo a desenvolver uma relação positiva com este domínio (p. 9). O mesmo acontece ao nível do domínio da escrita. Como consideram Batista et al. (2011), a escrita é uma “atividade com uma

complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras” (p. 9). Dada esta complexidade, é fundamental que as tarefas propostas pelo professor vão ao encontro dos interesses e motivações dos alunos, de modo que façam sentido para estes.

Neste seguimento, torna-se relevante realizar uma investigação e posterior reflexão em torno desta temática. Assim sendo, partimos das seguintes questões de investigação: “*Que percepções têm os alunos do 2.º CEB sobre atividades de leitura, escrita e gramática?*” e “*De que modo uma proposta didática centrada na leitura, escrita e gramática pode influenciar as percepções dos alunos sobre estes domínios?*”.

Tendo em consideração os problemas enunciados anteriormente, importa referir os objetivos a atingir. Neste sentido, constituem-se como finalidades deste estudo:

- Identificar as percepções de alunos do 2.º CEB sobre a sua relação com leitura, escrita e gramática;
- Compreender o contributo de uma proposta didática de produção textual nas percepções finais de alunos do 2.º CEB sobre a sua relação com leitura, escrita e gramática.

## **2. Revisão da Literatura**

### **2.1. A leitura no processo de ensino e aprendizagem**

A capacidade de ensinar e aprender é uma característica inerente ao ser humano, sendo essencial no seu processo de crescimento e desenvolvimento. Ambos os processos, ensinar e aprender, tornam-se complexos, uma vez que compreendem a partilha e aquisição de valores, conhecimentos e experiências. A este nível, Vygotsky (1978, cit. por Sim-Sim, 2001) menciona que o ensino é um meio que proporciona o desenvolvimento pessoal, tendo em consideração as capacidades e funções emergentes do aprendiz.

No âmbito do ensino, a leitura e a escrita têm um papel fundamental no crescimento individual do aluno, mas também na sua integração social. De acordo com Martins e Sá (2008), a sociedade em que vivemos alimenta-se “da circulação da informação,

nomeadamente da informação escrita, e que distingue os seus membros pelos seus níveis de acesso a esta, bem como de capacidade de uso dessa mesma informação” (p. 235). Além disso, Lages et al. (2007) referem que “grande parte das conquistas das sociedades contemporâneas depende da racionalidade e da capacidade de efabulação que a leitura, a par de outras formas de transmissão cultural, suscita e desenvolve” (p. 9). Por isso é fundamental “saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas das atividades diárias” (Sim-Sim, 2007, p. 5).

Em ambiente escolar, é esperado que o aluno aprenda “a usar a linguagem, a defender-se da linguagem, a interagir através da linguagem, a intervir com os outros através da linguagem”, de forma a ter sucesso noutras áreas do saber, como também na sua participação no quotidiano (Silva, 2000, cit. por Martins & Sá, 2008, p. 236). Na mesma perspetiva, Rebello (2015) menciona que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita em contexto educativo “deve ter a finalidade de preparar o sujeito para a realidade na qual se insere” (p. 246). Para tal, é essencial, além da descodificação dos sons e letras, compreender o sentido e os significados das palavras em diferentes contextos (Rebello, 2015). A este respeito Teixeira et al. (2015) referem que “quanto melhor souber usar a sua língua, melhor uma pessoa se movimentará dentro da sociedade e mais fácil será a sua relação com os outros” (p. 17). Embora o processo de ensino e aprendizagem seja crucial, é fundamental que o ensino fomente o desenvolvimento da capacidade crítica e interpretativa do aluno, permitindo-lhe ter acesso à informação, mas também questioná-la, analisá-la e utilizá-la de forma consciente e reflexiva.

No documento *Aprendizagens essenciais* (2018) dos 5.º e 6.º anos de escolaridade, no âmbito do Português, é mencionada a necessidade de “entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (ME|DGE, 2018, p. 1). Estas dimensões são integradas em atividades que se relacionam com os domínios da oralidade, educação literária, leitura, gramática e escrita, promovendo uma aprendizagem integral da língua. De um modo geral, as *Aprendizagens Essenciais* (2018) referem que ao nível do 2.º Ciclo a ser realizado deve compreender “níveis progressivamente mais exigentes” (ME|DGE, 2018, p. 2). Especificamente,

no domínio da leitura, pretende-se que os alunos tenham adquirido fluência e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao motivo pelo qual leem

determinado texto ou obra, tendo em conta que estes deverão apresentar, neste nível de ensino, uma complexidade e uma dimensão que requeiram alguma persistência. (ME|DGE, 2018, p. 3)

Esta orientação para a leitura no 2.º CEB, conforme descrita nas *Aprendizagens Essenciais* (2018), sublinha a necessidade de uma prática de leitura intencional e adaptada a diferentes contextos e objetivos. No âmbito da escrita, espera-se que os “alunos tenham atingido o domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e correção ortográfica” (ME|DGE, 2018, p. 3). Assim, a este respeito este documento orientador prevê a utilização sistemática de processos de planificação, textualização e revisão de textos, por meio de processadores de texto e recursos da *Web* que privilegiem a escrita, revisão e partilha de textos. De igual modo, sublinha a importância de intervir em blogues e fóruns, através de textos adequados ao género textual e à situação de comunicação, tendo em atenção o objetivo comunicativo. Desta forma, a análise das *Aprendizagens Essenciais* (2018) torna-se fundamental para a ação do professor e para o seu perfil, enquanto professor de Português.

Ao nível do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), uma das áreas de competência fundamentais é a de "Linguagens e textos", que visa capacitar os alunos a dominar as diversas formas de expressão e comunicação. Nesse contexto, o objetivo de que os alunos “dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita” (Martins et al., 2017, p. 21) reflete uma visão de literacia abrangente, na qual o domínio da língua vai além da simples decifração de símbolos. A competência linguística envolve a capacidade de interpretar, criticar e produzir significados complexos em diferentes contextos, tanto no meio académico, como no quotidiano.

Por conseguinte, a leitura é entendida por Sim-Sim (2009) como um processo complexo de compreensão, que mobiliza simultaneamente capacidades cognitivas e conhecimentos prévios. Como já mencionado, este processo vai além da decifração de palavras, envolvendo a capacidade de interpretar e fazer sentido do texto. Neste sentido, cabe destacar o pensamento de Azevedo (2021), que refere que “Não nascemos leitores, tal como não nascemos não leitores” (p. 7). Por outras palavras, a

afirmação destaca que a capacidade de leitura e o sentimento em relação à mesma não é algo inato, uma vez que diz respeito a um “caminho” que se vai construindo ao longo do tempo, através do ensino formal e explícito da leitura, mas também em contextos informais e não formais. Contudo, importa referir que este “caminho” é moldado pelas experiências, oportunidades e contextos de aprendizagem que devem ser o mais significativos e gratificantes possíveis, de modo a promover o desenvolvimento de um sentimento de fruição em relação à leitura. Logo, a capacidade de sermos leitores está ao alcance de todos, sendo necessário o desenvolvimento dessa aprendizagem na escolarização formal.

De um modo geral, a promoção da leitura contribui para o desenvolvimento integral dos cidadãos, sobretudo a nível cognitivo, emocional e social. Além de ampliar o vocabulário e desenvolver competências linguísticas, o ato de ler promove a aprendizagem, a promoção do pensamento crítico e abre novos horizontes, na medida em que propicia um maior conhecimento sobre o mundo. Estas considerações vão ao encontro da comparação realizada por Araújo (2012), que refere a leitura como um “processo de construção de significado e atribuição de sentidos, que realça a importância do sujeito leitor com o que lê e com o modo como lê” (p. 42). Por outro lado, Barbosa (2022) refere que a leitura por fruição não só enriquece o vocabulário, como “a construção frásica, a reflexão crítica, a cultura geral, a realização de inferências e a construção de opinião própria” (p. 59).

### **2.1.1. A relevância da motivação para a leitura: princípios e estratégias**

No âmbito da leitura, na formação de professores, Sim-Sim (2001) destaca como essencial a reformulação da perspetiva do conceito de leitura, por parte dos formandos, revelando-se como um “passo decisivo na construção de um conhecimento eficaz das competências pedagógicas que necessitam para ensinar” (p. 54). Primeiramente, é essencial compreender a relevância da leitura na vida em sociedade na aquisição de conhecimento, no desenvolvimento de capacidades cognitivas e comunicativas. Por estas razões torna-se fundamental incentivar atividades de leitura e, conseqüentemente, cultivar hábitos de ler, o que irá contribuir para o desenvolvimento individual e coletivo. Perante isto, uma vez que ler é compreender e, conseqüente, criar um sentido lógico e coerente do que se lê, é necessário ter em consideração os processos de decifração, como também de aprendizagem dos símbolos fonéticos (Amaro, 2010, cit. por Fernandes, 2016). Estes integram-se nas aprendizagens a

desenvolver no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que este ciclo de ensino compreende o processo de iniciação à leitura e à escrita.

Para que esta aprendizagem seja eficaz, é de igual modo necessário ter em consideração que a “eficácia da aprendizagem, qualquer que ela seja, depende muito da utilidade do que é aprendido para aquele que aprende” (Sim-Sim, 2001, p. 55). No entender de Sim-Sim (2001), a aprendizagem da leitura constitui-se como um processo moroso e complexo pelo que “requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz”, devendo ser estimulado pelo professor, através da proposta de estratégias motivacionais (p. 51). Contudo, é, de igual modo, um processo que não se esgota após a aprendizagem dos sons das letras, requerendo continuidade nos últimos níveis do ensino do 1.º CEB como no 2.º CEB.

Embora o 2.º CEB compreenda um processo de continuidade, é necessário, assim como no 1.º CEB, motivar os alunos para o processo de aprendizagem da leitura, dado que essa motivação não se deve esgotar no 1.º CEB. Nesta linha de pensamento, Pennac (2010, cit. por Ferreira, 2015) partilha a ideia de que o verbo *ler* não tem implícito o modo imperativo, isto é, a atividade de leitura não deve ser vista como uma obrigação por parte dos alunos, pelo que é fundamental motivá-los para a sua realização, de modo a compreenderem o texto e, conseqüentemente, construírem o seu próprio significado.

De acordo com o estudo *Os Estudantes e a leitura* (2007) realizado por Lages et al. (2007) com uma amostra de 4852 alunos em contexto do 2.º CEB, a maioria dos alunos inquiridos gosta de ler e é leitor aplicado, dado que “grande parte dos alunos mostrou ter atitudes positivas face à leitura, o que pode ser comprovado pelo facto de associarem à prática da leitura conceitos como «imaginação», «aprendizagem», «diversão», «prazer» e «utilidade»” (p. 361). De igual modo verificaram que os alunos inquiridos “quando têm um livro não o deixam de ler, que não deixam livros a meio”, verificando-se o gosto e a sua predisposição para a leitura (p. 361). Neste âmbito, cabe ao professor, apoiado por outras entidades como a família, a biblioteca escolar, a comunidade, entre outras, não enfraquecer o entusiasmo destes alunos perante a leitura. Contudo, no estudo referido 8,3% referiram que gostavam pouco de ler e 2,3% disseram que não gostavam de ler. Apesar de serem uma minoria, estes dados revelam que há alunos que não possuem um envolvimento positivo com a leitura. Neste seguimento, Soares (2015) acredita que o “desinteresse dos alunos diante do livro acontece devido à automatização da leitura expressa nas questões objetivas e repetitivas nas avaliações”

(p. 1). Por outro lado, Guthrie e Coddington (2009, cit. por Ferreira, 2011) referem um conjunto de aspetos associados ao sentimento negativo relacionado com a leitura. Primeiramente, destacam o controlo nas atividades de leitura associado à falta de liberdade para aquilo que o aluno quer ler. De igual modo, salientam o “grau de dificuldade das tarefas de leitura” e a “irrelevância do material a ler” como fatores associados ao desinteresse pela leitura (p. 34). Além disso, destacam aspetos sociais como “sentimentos de insegurança e de não pertença à comunidade educativa” e a “formação de identidade que entra em conflito com os valores veiculados pela leitura” (p. 33). Assim, nesta perspetiva, o professor e outras entidades têm o papel de motivar os alunos para a leitura, sendo que a “prática de leitura tem que ser realizada com frequência dentro e fora da sala de aula, para que os alunos desenvolvam efetivamente hábitos de leitura” (Martins & Sá, 2008, p. 241).

Assim sendo, como uma instituição formadora de leitores, a escola não só deve ensinar a ler, como também promover atitudes e práticas de leitura. Torremocha e Torrijos (2008) reportam-se à formação de leitores como um processo contínuo caracterizado pelo desenvolvimento da personalidade, bem como pelas experiências de leitura, mencionando que “El lector no nace, se hace; pero el no lector también” (p. 76). Deste modo, a escola assume um papel importante na formação de leitores, devendo fomentar na criança o reconhecimento do valor e da importância da leitura, pois a “forma como a criança é iniciada na leitura é fundamental para se tornar –ou não– num leitor competente e motivado” (Moreira, 2014, p. 30). O objetivo é incitar nos alunos “o prazer da escuta e da narração, a curiosidade do saber, a autonomia do pensamento” (Giroto, 2015, p. 46).

Uma das maneiras de proporcionar este desenvolvimento é a motivação para a leitura. Esta é definida como “um conjunto de sentimentos organizados que prepara o indivíduo para se aproximar ou afastar da leitura” (McKenna, 1994, cit. por Alves, 2011, p. 38). Para Wigfield (2000, cit. por Alves, 2011), a motivação para a leitura pode ser compreendida através de três principais vertentes: motivação interna e externa; crenças e perceções que a pessoa tem sobre sua própria capacidade e eficácia; e o fator social da motivação. Especificamente, a motivação intrínseca leva o aluno a realizar atividades por satisfação pessoal, sendo essencial para manter práticas de leitura a longo prazo. Já a motivação extrínseca ocorre devido a fatores externos, como recompensas, e apesar de ser eficaz a curto prazo, não se mantém sozinha. As perceções de competência e eficácia influenciam o envolvimento nas atividades, dependendo da

autoconfiança da pessoa. Além disso, a motivação social, relacionada com a influência de pessoas próximas, também desempenha um papel importante, especialmente porque a leitura muitas vezes tem um caráter social (Alves, 2011).

Portanto é crucial que a relação das crianças com os livros seja diária e desde o primeiro ano de vida, realçando o papel da família na promoção deste contacto, mesmo antes do nascimento (Balça & Azevedo, 2021). Este contacto precoce das crianças com os livros e com a leitura contribui para o desenvolvimento de competências essenciais do ser humano, como a aquisição do vocabulário e a compreensão da linguagem, uma vez que “as crianças começarão mais cedo a entender as palavras que identificam nos livros e, conseqüentemente, a desenvolver um bom vocabulário” (Oliveira, 2015, p. 10). Nesta linha de pensamento, importa, ainda, partilhar o ponto de vista de Moreira (2014) que defende que a leitura deve ser vista como uma prática prazerosa, que estimulada desde cedo por parte da família, dos professores e até mesmo dos meios de comunicação, traz às crianças a aquisição espontânea e satisfatória do ato de ler. Neste sentido, o gosto pela leitura necessita de ser incentivado e estimulado de forma natural para que os mais pequenos assimilem a leitura como sendo uma prática satisfatória e não como uma obrigação: “ler é descobrir o mundo e expandir os horizontes, é ver o mundo com diferentes interpretações. Ler simplesmente como um decodificador de signos é ler de forma inconsciente e sem propósito algum” (Moreira, 2014, p. 29).

Além destes princípios, Balça e Azevedo (2021) mencionam que o contacto com os livros e com a leitura, desde o primeiro ano de vida, promove a aprendizagem da leitura e da escrita, dado que os livros, enquanto objetos de informação e formação proporcionam, através da leitura, a formação e transformação do indivíduo (Mesquita, 2006). Além disso, o contacto com diferentes tipos de livros ajuda as crianças a desenvolverem os seus gostos e preferências, orientando, assim, a seleção de obras literárias nesse prisma.

Deste modo, a família é um fator imprescindível na motivação para a leitura. Nesta ótica, Balça e Azevedo (2021) consideram que a relação família/criança/leitura deve ter em consideração um conjunto de indicações. Entre estas, destacam-se o ambiente, a seleção, a expressividade, o prazer e o tempo. Para ler em família, é fundamental, numa primeira instância, selecionar um local propício para a leitura, devendo este ser confortável, tranquilo e livre de distrações. Por outro lado, quanto à seleção do livro não devem ser ignoradas as preferências e gostos das crianças, deixando que as mesmas,

de forma autónoma, selecionem os livros. Aquando da leitura, realça-se a expressividade e o respeito pelos momentos das crianças, o que as incentiva ao desenvolvimento de uma leitura por prazer. Nesta linha de pensamento, Mesquita (2006) refere que o entusiasmo e o prazer com que se lê um livro “poderá ligar a criança ao livro, despertando-lhe o gosto e a necessidade de aprender a ler, no sentido de desbravar a fantasia que cada história, ou cada livro carrega” (p. 23).

Embora os aspetos abordados anteriormente sejam orientados para a relação família/criança/leitura, estes são significativos na sua transposição para o ambiente escolar. Tal poderá realizar-se a partir da diversificação das práticas de leitura e escrita dentro da sala de aula e da aprendizagem da leitura através da atribuição de significados (Ferreira, 2015). Por outro lado, Jean (2000, citado por Ferreira, 2015) refere que uma das formas mais simples e eficientes de motivar as crianças para a leitura é fazê-la em voz alta. Desta forma, um conselho que o mesmo dá é que pais e educadores/professores façam leituras em voz alta para as crianças frequentemente, na medida em que esta prática contribui para o desenrolar do gosto pela leitura e da sua aprendizagem mais cedo. A par destas ideias, verifica-se que a motivação para a leitura possui um grande efeito na sua aprendizagem, na medida em que “muitas vezes faz a diferença entre uma aprendizagem superficial e uma aprendizagem que é profunda e internalizada” (p. 30).

À luz do referido anteriormente, Balula (2010) menciona que “formar leitores é ensinar a compreender um texto, é ensinar a reconhecer e a dar sentido e interesse ao texto, o que supõe necessariamente o trabalho, o prazer e a emoção da leitura” (p. 2). Nesta linha de pensamento, Martins e Sá (2008) enfatizam a importância de “adequar as suas estratégias às necessidades do mundo atual, para poder ultrapassar os problemas detetados e contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos, futuros cidadãos” (p. 238). Além disso, é esperado que o professor partilhe sempre com os seus alunos as suas experiências de leitura, demonstrando-a como uma fonte de prazer, mas também de compreensão, apropriação e fruição. Como refere Cruz (2021) “a leitura deve pertencer às atividades mais livres do ser humano e ter as mesmas características do amor, da amizade, do passeio”, fundamentais para o bem-estar humano e para o desenvolvimento pessoal (p. 64).

Assim, Oliveira et al. (2023) referem que o “importante é que os alunos percebam que não se é bom ou mau leitor, mas que todos, enquanto leitores, estamos em

permanente evolução e podemos sempre progredir” (p. 2). Por outras palavras, a leitura relaciona-se como um percurso contínuo de evolução e limita a ideia de rotular alguém como um “bom” ou “mau” leitor, já que a progressão na leitura está ao alcance de todos. Independentemente do ponto de partida, a oportunidade de melhorar é sempre o mote para o desenvolvimento enquanto leitor, tornando-se cada vez mais sólido e autónomo.

Tal como a leitura, a escrita é também um processo contínuo de evolução e desenvolvimento. Da mesma forma que Oliveira et al. (2023) afirmam que “não se é bom ou mau leitor” e que todos podem progredir na leitura, a escrita também deve ser assim encarada, uma vez que nenhum escritor nasce “pronto”, sendo a prática constante essencial para aprimorar essa competência.

## **2.2. A escrita no contexto educativo**

Em consulta ao Dicionário da Língua Portuguesa, o conceito de escrita<sup>1</sup> surge associado às seguintes expressões “arte de escrever”, “coisa que se escreveu”, “lição de escrever”, entre outras, apresentando em comum o verbo “escrever” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2024). Segundo Baptista et al. (2011) “a escrita é uma atividade com uma complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras” (p. 9). Deste modo, é esperado que o trabalho a realizar-se na escola, ao longo do percurso escolar, incida nas seguintes competências: competência gráfica, competência ortográfica e competência compositiva. Explicitando cada uma, de acordo com os autores Barbeiro e Pereira (2007), a competência gráfica, a primeira a ser automatizada, diz respeito à capacidade de escrever de acordo com os sinais da representação escrita. Por sua vez, a competência ortográfica relaciona-se com as “normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua” (p. 5). No entender dos autores, a competência ortográfica encontra-se em desenvolvimento nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, dado que

com o avançar no nível de escolaridade e com o desenvolvimento do domínio da escrita, os aspetos mecânicos (desenho das letras) e convencionais

---

<sup>1</sup> “Escrita”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/escrita> [consultado em 28 de julho de 2024].

(nomeadamente a forma ortográfica) são automatizados, sem necessidade, a cada passo, de um processamento ou decisão consciente”. (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 15)

Quanto à competência compositiva, esta está associada ao saber-fazer e permanece em desenvolvimento, dada a sua complexidade, uma vez que exige a combinação de formas linguísticas para a produção de um texto. Nesta linha de pensamento, Barbeiro e Pereira (2007) referem que a competência compositiva “nunca será uma competência completamente automatizada, pois cada texto coloca desafios novos e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua construção” (p. 15). Dado o referido, evidencia-se a complexidade do processo de escrita, já que “mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de factores, cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à prática” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 17). Por outro lado, a escrita é um processo dinâmico que varia de acordo com a situação e com as competências individuais de quem escreve. Desse modo, a sua aprendizagem vai além do domínio de um modelo fixo para a produção textual, exigindo que o próprio processo de escrita seja adaptado, “por forma a colocar ao alcance do aluno todas as potencialidades da escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17).

Assim, a escrita, tal como a leitura, exige o conhecimento e aplicação de um conjunto de regras convencionais, que tornam este domínio completo. De um modo geral, a ação pedagógica face ao domínio da escrita deve caracterizar-se por ser sistemática e sequencial, desenvolvida em torno de um trabalho lógico e estruturado, que faça sentido para os alunos. Neste âmbito, as *Aprendizagens Essenciais* do 6.º ano (2018) identificam ações estratégicas de ensino orientadas para a escrita, salientando-se a “planificação, textualização e revisão de textos curtos escritos pelos alunos, para divulgação”, bem como a “divulgação e partilha dos textos produzidos pelos alunos” (ME|DGE, 2018, p. 11). Estas ações estratégicas realçam a importância do objetivo comunicativo como ponto de partida para a construção de um texto.

### **2.2.1. O modelo didático de género**

Na linha de pensamento anterior acerca do contexto do ensino da escrita, Schneuwly e Dolz (2001, cit. por Pinto, 2020) enfatizam a importância do princípio de sequencialidade através da organização sistemática de um conjunto de atividades

relacionadas com um género textual, no seio da planificação e implementação de uma ação didática. Por outras palavras, ao adotar o princípio da sequencialidade na planificação e implementação de ações didáticas, as atividades a serem desenvolvidas devem ser orientadas segundo uma sequência lógica. Tal significa que cada atividade deve ser cuidadosamente organizada em relação às anteriores e subsequentes, tendo em conta a sua complexidade, formando um conjunto coeso e progressivo, de acordo com o género textual a ser desenvolvido. Este traduz-se num modelo de referência, funcionando como uma “instrução de protocolo” que define como atuar em cada contexto social, sendo fundamental colocar os alunos em contacto com estes textos tutores que funcionam como exemplares do género textual. Assim, cada exemplar do género textual irá contribuir para ampliar o “reservatório de modelos”, composto por todos os textos que partilham um conjunto de características comuns. Por isto é que um género textual possui conteúdos ensináveis, no entanto não basta contactar com os textos tutores (que servem para identificar as características do género textual), é necessário ensiná-los de um modo explícito aos alunos.

Priorizando a ideia referida anteriormente, é de realçar que qualquer sequência de ensino deve contemplar a explicação das principais características de um género textual, apoiada por diversos textos tutores, sendo esta a base de um modelo didático de género. Isto é, o ensino da escrita deverá ter por base a construção de um modelo didático de género, que “constitui um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenómeno complexo da aprendizagem de um género” (De Pietro et al., 1996; De Pietro & Schneuwly, 2003, cit. por Pinto, 2020, p. 111). Contudo, importa referir que a construção deste modelo didático de género deve ser elaborada por parte do professor, através da análise e interpretação de textos mentores e tendo em conta as orientações programáticas definidas nos documentos oficiais. Embora o professor tenha já consigo um caderno de encargos referentes ao género a trabalhar, é esperado que se desenvolva um com os alunos, uma vez que “a elaboração do CdE<sup>2</sup>, ajustado ao nível de ensino, permite tornar visível quer a complexidade dos conteúdos a textualizar, quer as formas da sua organização e, (...), os aspetos linguísticos a considerar face ao grau de complexidade definido” (Pinto, 2020, p. 116).

Relativamente às fases de uma sequência de ensino, para além da apresentação da situação inicial de comunicação, da produção inicial, dos módulos e da produção final,

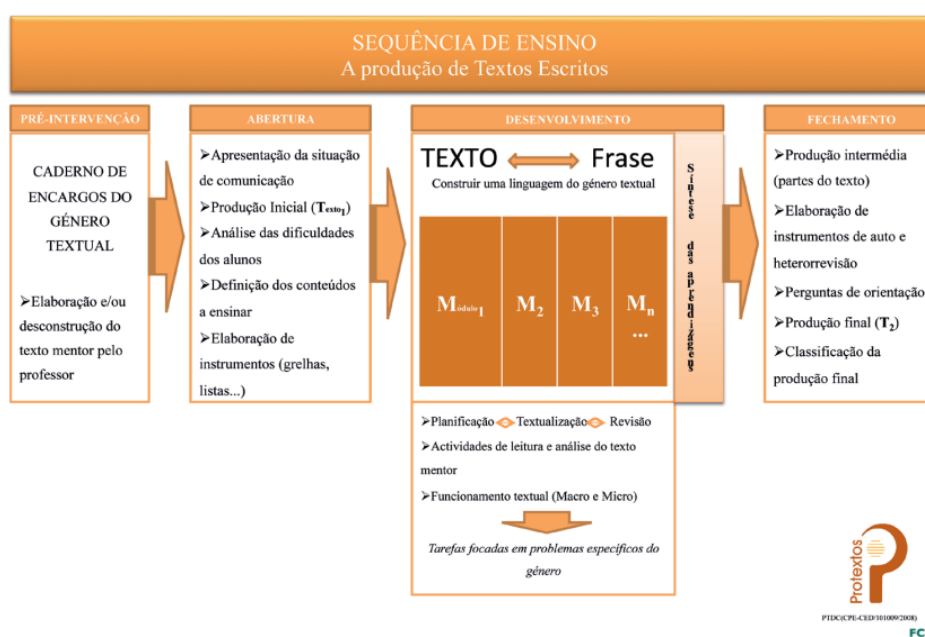
---

<sup>2</sup> CdE (Caderno de Encargos)

esta prioriza uma fase de pré-intervenção, um momento fundamental no que se refere ao modelo didático de género, mais especificamente à construção do CdE (Pinto, 2020). Tal é visível no exemplo de uma sequência de ensino defendida por Pereira e Cardoso (2013) <sup>3</sup>que integra formas organizadas de atuação para a produção de textos escritos (cf. Figura 1).

**Figura 1**

*Sequência de Ensino*



Fonte: Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Coord.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Aveiro: UA Editora.

Nesta vertente da sequência de ensino, Barbeiro e Pereira (2007) salientam o conceito de sequência didática como um “conjunto de atividades escolares, organizado de forma sistemática com o objetivo de ajudar o aluno a dominar um género de texto para que possa escrever de modo mais adequado numa determinada situação de

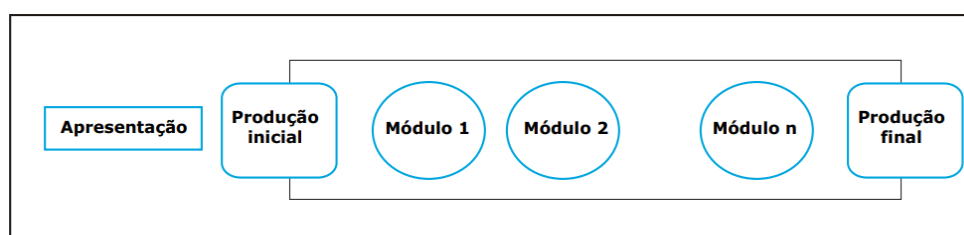
<sup>3</sup> Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Coord.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). UA Editora.

comunicação” (p. 38). À semelhança da sequência de ensino explicitada anteriormente, a sequência didática pressupõe uma estruturação coerente das sessões por parte do professor, devendo estas estar organizadas em torno de um objetivo definido. Além disso, espera-se que a sequência didática privilegie os gêneros textuais em que os alunos demonstram dificuldades, de modo a “facilitar o acesso dos alunos a práticas de linguagem nova e de relativa complexidade” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 38).

No âmbito da sua estrutura, a sequência didática contempla fases presentes numa sequência de ensino (Figura 2).

## Figura 2

### *Estrutura de uma sequência didática*



Fonte: Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita. A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC-PNEP.

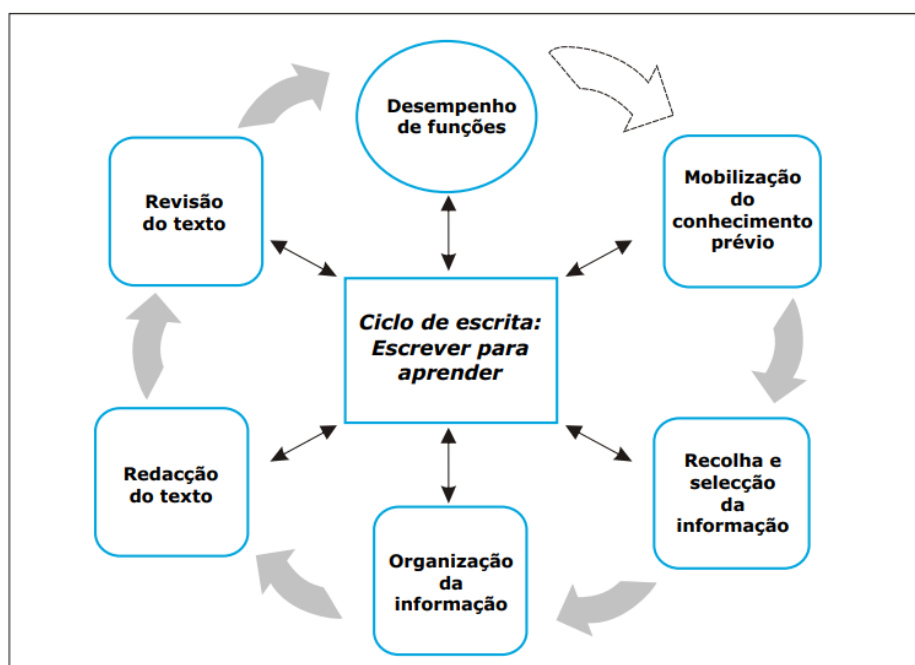
Relativamente à fase da apresentação é necessário “expor, de forma pormenorizada, uma tarefa que os alunos terão de realizar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 38). Assim, com base nesta apresentação os alunos elaboram um primeiro texto de acordo com o género a ser trabalhado. Este primeiro texto é destacado pelos autores como sendo essencial para professores e alunos. Ao professor, a produção inicial elaborada pelos alunos permite “avaliar as capacidades atuais para ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência didática aos conhecimentos e dificuldades reais da turma” (p. 38). Já ao aluno, a produção inicial ajuda-o a compreender o propósito da própria sequência em relação às competências destinadas ao género textual em questão. A par disso, desenvolvem-se os diferentes módulos que podem integrar atividades ou exercícios, de modo a trabalhar de forma sistemática e aprofundada o género textual pretendido. No âmbito desta fase, Barbeiro & Pereira (2007) mencionam que os módulos devem ter em atenção dois princípios: a “diversificação dos modos de trabalho” e o “trabalho a diferentes níveis da atividade de escrita” (p. 39). No que diz respeito ao

primeiro princípio salientado, este integra “atividades de análise de textos do mesmo tipo e em circulação real ou escritos por autores de referência; tarefas simplificadas de escrita; exercícios gramaticais e de vocabulário” (p. 39). Por sua vez, o segundo princípio relaciona-se com a “representação da situação de comunicação, conhecimento de técnicas e métodos para a definição de conteúdos, elaboração de um plano, textualização e revisão” (p. 39). Por fim, a produção final, ou seja, o texto elaborado pelos alunos após a conclusão dos módulos, permite que eles mobilizem, possibilitando também uma avaliação conjunta com o professor sobre os progressos alcançados. Assim, esta produção final é ideal para uma avaliação sumativa, ainda que a avaliação também deva considerar o processo da aprendizagem percorrido pelo aluno.

Numa outra perspetiva, Barbeiro e Pereira (2007) dão a conhecer o Ciclo de escrita (Figura 3) como uma abordagem que “possibilita o recurso sistematizado às componentes do processo de escrita” (p. 32).

**Figura 3**

*O Ciclo de Escrita e as suas fases*



Fonte: Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita. A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC-PNEP.

A par das fases que integram o Ciclo de escrita, a planificação “encontra-se subdividida nas fases de mobilização ou ativação do conhecimento prévio, recolha e seleção de informação e respetiva organização”, privilegiando uma relação entre o processo de escrita e os conhecimentos dos alunos (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 32). Especificamente, na “Mobilização do conhecimento prévio”, o aluno realiza uma “chuva de ideias” sobre o tema selecionado. Este processo ocorre ao longo de um tempo que varia conforme a complexidade do tema e a compreensão da tarefa.

Por sua vez, a “Recolha e seleção da informação” permite ampliar o conhecimento dos alunos sobre um tema, fornecendo textos informativos, que os levem a pesquisa e selecionar informações relevantes. De seguida, espera-se que os alunos organizem a informação recolhida, utilizando estratégias como listas ou mapas semânticos. Nesta fase, o professor desempenha um papel essencial, exemplificando as tarefas que solicita. Seguidamente, após a organização da informação, segue-se a redação do texto, o qual “pode começar por ser formado, no âmbito da textualização, através da junção de frases” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 34). Contudo, é esperado que a produção textual realizada seja “objecto de um processo de aperfeiçoamento colectivo ou em grupo” (p. 34).

Por último, a etapa do “Desempenho de funções” encontra-se relacionada com a autenticidade dos textos. Os autores evidenciam um conjunto de exemplos dos quais destaco a sua partilha no jornal escolar ou na página da escola na internet. Além disso, acrescentam que para estudo “o texto produzido pode ser colocado num dossiê próprio, destinado aos textos do mesmo género produzidos pela turma, pode ser afixado num cartaz ou pode ser impresso para distribuir um exemplar a cada aluno” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 34).

Posto isto, a sequência de ensino, a sequência didática e o Ciclo de escrita descritos delineiam um modelo sistemático e gradual para o ensino da escrita, que integra as componentes de produção escrita e o desenvolvimento de competências textuais.

### **2.2.2. Componentes da produção escrita**

A partir da sequência de ensino acima apresentada, e tendo em conta a fase do desenvolvimento é de destacar as três componentes inerentes ao processo de escrita: planificação, textualização e revisão. O facto destas componentes serem identificadas segundo uma sequência, não implica que ao longo da textualização não ocorra a

planificação de certas ideias. Isto é, “as atividades ligadas a cada uma destas componentes podem surgir em diferentes momentos do processo” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17).

Em traços gerais, é fundamental que os alunos compreendam que o processo de escrita começa antes da sua redação. Após a definição do objetivo de comunicação que confere a autenticidade dos textos, segundo Barbeiro e Pereira (2007),

As tarefas de ativação do conteúdo que se vai colocar no texto, da sua seleção e organização constituem instrumentos indispensáveis para se passar de uma escrita marcada pelo mero acrescento de ideias à medida que se vai escrevendo, para uma escrita em que as decisões quanto à integração ou não de determinada informação e quanto à organização do texto constituem aspetos fundamentais.  
(p. 20)

Segundo Barbeiro e Pereira (2007) a planificação de uma produção textual tem como finalidade “estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (p. 18). De seguida, procede-se à escrita, na qual as expressões linguísticas são organizadas em frases e parágrafos, estabelecendo-se relações entre eles, garantido que o leitor acompanhe as ideias escritas de um modo lógico e claro. Para que isso aconteça, os alunos têm de explicitar de forma adequada as suas ideias, a partir de uma formulação linguística correta, estabelecendo relações de coesão e coerência entre si (Barbeiro & Pereira, 2007). Quanto à componente da revisão, apesar da importância desta ocorrer no fim da escrita propriamente dita, a revisão pode ser realizada ao longo do processo. Porém, à luz dos autores Barbeiro e Pereira (2007), importa referir que esta componente se concretiza a par da leitura, avaliação, correção e reformulação da produção escrita.

Portanto, é de relevar a sinergia existente entre as três componentes da produção escrita, corrompendo a ideia de serem etapas lineares. Uma planificação sólida contribui de forma significativa para uma textualização mais eficaz e uma revisão cuidadosa ao longo do processo, como no término do mesmo aprimora a qualidade do texto, uma vez que “o texto (o produto) não nasce sem o processo” (Barbeiro, 2001, p. 65). Esta afirmação tem sido evidente ao longo do presente ensaio. Cada palavra escrita, cada

expressão cuidadosamente selecionadas são resultado de um processo de planeamento, reflexão e revisão constantes. Um caminho repleto de inúmeras tentativas e aprimoramentos, no qual as ideias adquirem a sua forma lógica e coerente através da seleção minuciosa das palavras e da estruturação consciente de frases. Ao reconhecer que o texto é moldado pelo processo, os alunos são incentivados a valorizar a exploração, a experimentação e a persistência durante a sua elaboração. Deste modo, cada rascunho e revisão contribuem para a evolução da produção textual, refinando-a e conferindo-lhe clareza e profundidade. Tal é visível na citação anterior, na qual se observa a indissociabilidade entre o produto final e o caminho percorrido.

### **2.2.3. A natureza e o papel do professor**

A escrita, enquanto prática complexa crucial no meio envolvente da sociedade e na vida escolar, constitui-se como uma atividade geradora de diversas opiniões por parte dos alunos. Atendendo a um estudo realizado por Cardoso e Pereira (2007), numa amostra de 48 alunos, assistiu-se a uma divisão clara de perceções acerca da escrita. Do total dos inquiridos, 19 revelaram uma atitude positiva face à escrita e 17 demonstraram uma atitude negativa. Os restantes identificaram ter uma atitude mista em relação à leitura. De igual modo Pereira e Cardoso (2013) ao refletirem sobre o estudo acima mencionado referem que “quem gosta de escrever o assume e verbaliza largamente, ao invés de quem não gosta de escrever – que, obviamente, é parco nas palavras” (p. 11). Além disso, explicitam que as razões dadas pelos alunos que não gostam de escrever são muito repetitivas e inevitáveis, “a escrita é chata porque é muito cansativa” (p. 11). Relativamente a um outro estudo realizado por Barbeiro (2012) salienta-se a dimensão emocional dos inquiridos face à escrita de turmas do 3.º, 4.º, 6.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. O autor constatou que o sentimento mais expresso pelos alunos é o de gostar da escrita, contudo assiste-se a um aumento da aversão do 3.º ano até ao 8.º ano, o qual demonstra que “a aversão, (integrando aí a afirmação que se “detesta” ou “não se gosta”) surge com valores mais baixos, mas acima da variedade de outros sentimentos” (Barbeiro, 2012, p. 40).

Face ao referido e à exigência da sociedade no facto dos alunos demonstrarem capacidades de escrita, a realização de vagas tarefas de produção de texto é um exercício que não perspetiva seu o desenvolvimento significativo, sendo primordial ter em conta um conjunto de estratégias essenciais para a sua concretização, postas em prática sistematicamente (Barbeiro & Pereira, 2007).

De acordo com Teixeira et al. (2015) “ensinar a escrever é uma tarefa difícil, pelo que acreditamos e defendemos que o processo de escrita não se limita à representação gráfica de frases” (p. 15). A ação do professor, com o objetivo de promover nos alunos o domínio da escrita, deve ser orientada a partir de princípios que se revelam como fundamentais para as estratégias e atividades a desenvolver (Barbeiro & Pereira, 2007). Para a sua concretização, o professor desempenha um papel fundamental como redator, mediador e modelo. No desenvolvimento das atividades, há diversos elementos que o professor em colaboração com os alunos deve definir. Barbeiro e Pereira (2007) apresentam um conjunto de questões prioritárias no ato de escrever: “quem escreve?; para quem escreve?; sobre o que escreve?; com que objetivos?; como escreve?; em quem meios ou suporte permanecerá o texto produzido?; que resposta pode obter?” (pp. 12-13). Além disso, como mediador, o seu comentário perante as produções textuais dos alunos não pode andar em torno de que *o aluno não sabe escrever*. Isto não deve ser uma constatação, pelo contrário, como agente do processo de ensino e aprendizagem, o professor tem a função de averiguar as dificuldades dos alunos e ajudá-los nesse sentido (Niza et al., 2011). Na mesma linha de pensamento, Teixeira et al. (2015) mencionam que “no processo de ensino e de aprendizagem da escrita, o professor deverá procurar incentivar os alunos a escreverem como sabem, melhorando progressivamente a sua capacidade de escrita” (p. 13).

Enquanto mediador e facilitador do processo de escrever, como o caracteriza Pereira e Cardoso (2013), é necessário que o professor tenha o seu foco naquilo que o aluno está a escrever, ou seja, no processo, disponibilizando apreciações positivas e várias sugestões, de modo que o aluno continue “a escrever focalizado naquilo que entende ser o melhor caminho” (Niza et al., 2011, p. 54). Porém, não pode revelar esquecimento perante os alunos que escrevem bem, o que pode causar nestes desmotivação e desinteresse perante esta atividade. Neste sentido, o professor tem o papel de apoiar os alunos com dificuldades, ajudando-os a ultrapassá-las. A isto se acrescenta o “treino da leitura dos seus próprios textos e a criação de hábitos, nos alunos, em reverem os textos uns dos outros” (Niza et al., 2011, p. 11). É evidente a relevância da leitura na escrita. Ao ler, os alunos observam enunciados corretos e estruturas gramaticais apropriadas, interiorizando, assim, padrões linguísticos adequados. No caso dos textos literários, Narciso (2012) refere o seu contributo no “aperfeiçoamento da aprendizagem da gramática como também o enriquecimento do vocabulário: dois elementos indispensáveis para o domínio de uma língua” (p. 4). De igual modo, Azevedo (2006) refere que no âmbito da Literatura para a Infância “há que permitir à criança contactar

com textos de qualidade, cativantes e culturalmente enriquecedores” (p. 27). Através da leitura, analisam-se diferentes estilos de escrita, o que contribui para ampliar o vocabulário e compreender diversos aspectos referentes à construção textual. Assim, compreendemos que no caso da literatura para a infância e dos textos literários, a leitura não só apresenta modelos adequados, como também alternativos, compreendendo fórmulas linguísticas e vocabulário pouco comuns no dia a dia. No parecer de Barbeiro et al. (2022) “os alunos são utilizadores da língua, mobilizando de forma automática regras para produzir enunciados, emergindo a necessidade de criar condições para o desenvolvimento de um conhecimento explícito” (p. 50).

Por outro lado, a afirmação “Compete-lhe escrever sempre, com os alunos, perante os alunos e para os alunos” direcionada ao professor é reveladora das múltiplas funções inerentes à pessoa do professor (Niza et al., 2011, p. 54). Esta proposta sugere uma abordagem dinâmica do processo de escrita no contexto educativo, na qual se enfatiza a participação ativa do professor, bem como a relevância da adoção de estratégias flexíveis que vão ao encontro da construção positiva da aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, Pereira e Cardoso (2013) sublinham que o ensino da produção textual deve ser um ensino precoce e intensivo. Por isto, é relevante a “permanência da escrita de determinado texto ao longo do currículo, com grau de dificuldade crescente e variando as dimensões a trabalhar” (p. 10). Esta abordagem sugere um foco concentrado e uma atenção aprofundada no ensino da escrita, equilibrado com as necessidades individuais dos alunos, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Além disso, Pereira e Cardoso (2013) justificam a presença de vários tipos e géneros de textos, quer no 1.º CEB, como no 2.º CEB. A isto acrescentam a importância de uma “programação articulada entre todos os ciclos de forma que não se insista apenas em um ou dois tipos/géneros de texto nem sempre nas mesmas dimensões da sua construção”, como forma de promover o conhecimento de um determinado género (p. 10).

De igual modo, a criação de situações autênticas de escrita é um aspeto a considerar. A ideia de que a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola é central para tornar as produções textuais relevantes e motivadoras, ajudando os alunos a compreenderem a utilidade prática e social da escrita. Assim, a sala de aula deve ser concebida como um espaço de interação, na qual a linguagem e os textos ganham sentido em contextos reais (Geraldi, 2004). De igual modo, é crucial que o ensino da

escrita deva corromper a ideia que não se escreve apenas para o professor. Nesta linha de pensamento encontra-se a proposta de Santana (2007, cit. por Niza et al., 2011) que sublinha a importância da “instituição de circuitos de comunicação dos textos dos alunos (sua divulgação na turma, na escola, no meio)”, com o intuito de tornar as produções textuais dos alunos autênticas (p. 44). Por outro lado, destaca-se a importância de promover atividades de escrita integradas em projetos e circuitos comunicativos, que permitam aos alunos aplicar a sua escrita em contextos variados e significativos, isto é, “preparar dispositivos didáticos que lhes permitam aventuras mais bem-sucedidas com a escrita” (Cardoso et al., 2019, p. 48). Não esquecendo que o sentido de identidade é fundamental para a construção do saber (Cardoso et al., 2019). Neste seguimento, as *Aprendizagens Essenciais* (2018) também sugerem situações autênticas. De acordo com a capacidade de o aluno “Intervir em blogs e fóruns, por meio de textos adequados ao género e à situação de comunicação”, esta é uma oportunidade para tornar o texto autêntico (ME|DGE, 2018, p. 10).

A escrita colaborativa apresenta-se como uma estratégia fundamental na criação de um ambiente de aprendizagem em que os alunos, ao trabalharem em grupo, beneficiam dos diferentes níveis de competência existentes. Barbeiro (1999, cit por Barbeiro et al., 2022) referem que a “escrita colaborativa é marcada por manifestações de concordância e aceitação de propostas, ou inversamente, de discordância e rejeição”, o que contribui para o desenvolvimento da empatia e do respeito, bem como da relação interpessoal (p. 55).

Portanto, o ensino da escrita deve ser orientado por uma abordagem pedagógica flexível, potenciando o desenvolvimento das competências escritas, de maneira positiva e sustentável, partindo dos interesses e gostos dos alunos, integrando a tecnologia e o multimédia, promovendo a autonomia e a seleção de temas que vão ao encontro das necessidades dos alunos, bem como fornecendo um *feedback* positivo durante o processo de concretização da escrita.

Para que essa abordagem pedagógica flexível seja eficaz, é fundamental também o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua, como forma de os alunos compreenderem e aplicarem as regras e estruturas linguísticas no processo de escrita. No entender de Teixeira et al (2015) não se deve separar atividades de ensino da gramática e de produção textual, “uma vez que os dois domínios em questão devem ser trabalhados articuladamente, com o intuito de contribuir para uma sólida

aprendizagem” (p. 12). De facto, uma sequência linguística só se transforma num texto quando há uma articulação coerente de elementos que integram a gramática da língua. Assim, reforça-se a ideia de que “tudo o que é gramatical é textual e vice-versa” (p. 13). Neste sentido, a capacidade de discussão em torno da escrita deve proporcionar a reflexão entre alunos e professores sobre diversos conceitos científicos, sendo que é necessário o ensino explícito da língua, de forma a generalizar (Barbeiro et al., 2022).

## **2.3. O conhecimento explícito da língua**

### **2.3.1. O conceito**

De um modo geral, o conhecimento explícito da língua refere-se à capacidade de aplicar e refletir, de forma consciente, acerca das regras e princípios gramaticais em vários contextos ou domínios, como na leitura, escrita e/ou oralidade. Em consulta às *Aprendizagens Essenciais* (2018) destinadas ao 2.º Ciclo do Ensino Básico é referido que o “conhecimento gramatical dos alunos, no final deste ciclo de ensino, deverá estar sistematizado quanto aos aspetos básicos da estrutura e do funcionamento da língua.” (ME|DGE, 2018, p. 3). Contudo, é relevante mencionar a necessidade do conhecimento implícito da língua. Isto é, “um trabalho sobre conhecimento explícito assume, de forma inequívoca, que os alunos são falantes competentes, ou seja, utilizadores da língua que mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua” (Costa et al., 2011, p. 7). Portanto, na ótica do mencionado anteriormente, cabe revelar que o ensino da gramática não parece poder resumir-se ao ensino de algo completamente novo. O objetivo é consciencializar os alunos do conhecimento que já construíram e que mobilizam de forma intuitiva, mas sobre o qual ainda não refletiram explicitamente (Costa et al., 2011). Neste contexto, o professor, ao selecionar estratégias e metodologias de ensino, deve repensar práticas que integrem o estudo da gramática de modo a transformar o conhecimento explícito da língua em ferramentas que os alunos possam utilizar em diferentes situações, ajudando-os a tornarem-se mais conscientes do uso que fazem da língua. Além disso, estas práticas requerem autonomia e tempo, que, segundo Costa et al. (2011), são fundamentais para o desenvolvimento desta competência.

Na linha de pensamento anterior, os autores Costa et al. (2011) partilham que o conhecimento explícito da língua, enquanto competência nuclear, requer “consciencialização do conhecimento implícito e inconsciente dos alunos” (p. 13). Esta

afirmação realça a importância de tornar consciente aquilo que os alunos já sabem de forma intuitiva, promovendo uma reflexão ativa sobre o funcionamento da língua. Por outro lado, os autores referem a exigência de um “trabalho orientado para a deteção de regularidade da língua, com mobilização para situações de uso após sistematização” no conhecimento explícito da língua (p. 13). Este aspeto enfatiza a necessidade de atividades que identifiquem padrões linguísticos, como também promovam a aplicação desse conhecimento, após a sua sistematização, em contextos reais. Esta abordagem é essencial para que os alunos evoluam da compreensão teórica para o uso prático e eficaz da língua, desenvolvendo a capacidade de mobilizar as regularidades linguísticas. Por último, Costa et al. (2011) referem a “organização de conteúdos em função de mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico” como um ponto-chave no conhecimento explícito da língua (p. 13).

Assim, o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua não só enriquece a capacidade dos alunos para reconhecer e aplicar regras gramaticais em diversos contextos, como também promove uma reflexão crítica sobre a língua e a sua utilização. Ao proporcionar essa reflexão no decorrer das suas práticas de ensino, o professor fomenta uma aprendizagem mais ativa, na qual o aluno compreende e manipula a língua de forma consciente.

### **2.3.2. A sua relação com a leitura e escrita**

O conhecimento explícito da língua, que envolve a capacidade de refletir conscientemente sobre as regras da língua, é fundamental para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita. De acordo com Costa et al., (2011), há estudos que destacam uma relação favorável entre a capacidade de reflexão sobre a língua, a consciência (meta)linguística, e o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade. O conhecimento explícito da língua ao ser trabalhado de forma articulada com os outros domínios da Língua Portuguesa, permite aos alunos o desenvolvimento de competências para comunicar de acordo com as situações comunicativas (Aidos et al., 2024).

A leitura é uma atividade cognitiva complexa, que depende tanto dos processos linguísticos, quanto da capacidade de realizar inferências e construir uma interpretação global do texto. Neste sentido, Lima (2016) partilha que “o desafio da leitura está na busca de significações que ultrapassam a superfície do texto”, pelo que é necessário

que o leitor competente deva ser “capaz de interpretar, de forma distinta, o que é asserido, o que é sugerido e a informação da qual o autor se distancia” (Costa, et al., 2011, p. 18). Assim sendo, o desenvolvimento de estratégias de leitura fundamentadas no conhecimento explícito da língua é crucial para formar leitores mais proficientes. Como afirmam Costa et al. (2011, p. 18), “o desenvolvimento destas estratégias de leitura através do conhecimento explícito criará, certamente, leitores mais hábeis, mais capazes de tratar a informação lida de forma diferenciada”. Isso implica que, ao integrar a reflexão sobre as regras da língua e as técnicas de leitura, os alunos melhoram as suas capacidades de interpretação e tornam-se aptos a analisar criticamente a informação que consomem, garantindo uma experiência de leitura mais rica e significativa.

Ao nível da escrita, Teixeira et al. (2015) referem que um texto para se tornar num texto valoriza um conjunto de aspetos referentes ao conhecimento explícito da língua. Do mesmo modo, Lima (2016) menciona que “sem gramática não se pode elaborar um texto, uma vez que sua materialidade é essencialmente gramatical” (p. 109). Ademais, Viegas et al. (2015) acrescentam que “é o conhecimento explícito de regras e processos gramaticais que envolvem sobretudo a gramática do texto que permite transformar, de forma refletida, uma sucessão de frases num texto” (p. 12). Além disso, para que os alunos melhorem a sua capacidade de escrita, “têm que progredir também no seu conhecimento gramatical, pois um texto, neste caso, só é considerado bem escrito se estiver de acordo com as normas e convenções linguísticas definidas” (Teixeira et al., 2015, p. 13). Com estes testemunhos é evidente que o domínio das regras gramaticais é fundamental para uma produção textual coesa e coerente.

A integração entre o conhecimento explícito da língua e as competências de leitura e escrita é fundamental para promover uma aprendizagem sólida e significativa. Como ilustra Teixeira et al. (2015, p. 12), “os dois domínios em questão devem ser trabalhados articuladamente, com o intuito de contribuir para uma sólida aprendizagem”. Esta articulação entre gramática, leitura e escrita é essencial, pois permite que os alunos compreendam de que forma as estruturas linguísticas influenciam a interpretação e a produção de textos. Nesta linha de pensamento, o professor assume o papel de guiar e acompanhar o aluno no seu processo de consciencialização, de modo que “consiga relacionar as suas escolhas gramaticais com a cena enunciativa na qual se envolve, sempre que lê ao escreve” (Lima, 2016, p. 113). A este respeito, Teixeira et al. (2015) apresentam uma estratégia para tornar a aprendizagem da gramática mais interessante

e produtiva, bem como desenvolver a capacidade de produção escrita, sugerindo o laboratório da gramática como metodologia de ensino. A finalidade é incitar os alunos tanto a “atribuir sentidos aos textos que leem quanto expressar os sentidos que pretendem expressar, quando assumem o papel de sujeito-autor” (Lima, 2016, p. 112). Sendo que em redor de ambos os processos, os alunos devem ter em consideração a relação que existe entre a gramática e a leitura quando leem, ou a gramática e a escrita quando realizam uma produção textual, essencialmente na textualização e revisão.

Por conseguinte, tanto no domínio da leitura como no domínio da escrita, o conhecimento explícito da língua contribui para a abertura de novos horizontes, com vista a “proporcionar aos estudantes uma visão ampliada das possibilidades de seu sistema linguístico” (Lima, 2016, p. 113). Tal induz à relação existente entre ambos os domínios, uma vez que o ato de ler e escrever exige uma compreensão profunda da língua. Como afirma Lima (2016), “ao assumir-se como locutor, na escrita, ou como interlocutor, na leitura, o aprendiz opera obrigatoriamente com a bagagem de conhecimentos gramaticais que vem construindo ao longo de sua vida” (p.112). Assim sendo, este processo reflete a importância de abordar a gramática de forma integrada com os restantes domínios, permitindo que os alunos utilizem conscientemente esses recursos linguísticos tanto para compreender textos de maneira mais rica, quanto para produzir textos com maior coesão e clareza.

### **3. Metodologia**

Na presente secção dá-se a conhecer de forma descritiva as diversas etapas concretizadas no decorrer do projeto de investigação, tendo como intuito dar resposta ao problema enunciado.

#### **3.1. Tipo de investigação**

Partindo das questões e objetivos de investigação, procedeu-se a um estudo de abordagem qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso. Deste modo, importa referir que a investigação qualitativa é uma abordagem que contempla a apresentação dos dados de um modo mais descritivo. Tal comprova-se com a seguinte afirmação de Bodgan e Biklen (1999): “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p. 16). Quanto ao referencial

metodológico mencionado, este é utilizado “quando o pesquisador tem pouco controlo sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2001, p. 19). Por isto, este estudo visa “retratar a realidade de forma completa e profunda” (Amado & Freire, 2014, p. 142). Assim sendo, o estudo de caso exige “o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretendem estudar” (Amado & Freire, 2014, p. 135). Referir, ainda, que esta investigação foi desenvolvida no decorrer do estágio, no âmbito da unidade curricular de *Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB II*.

### **3.2. Participantes e justificação da sua escolha**

Num processo de investigação é necessário definir os participantes do estudo a ser desenvolvido. Neste âmbito, a amostra para o referido estudo envolveu um grupo de 22 alunos de uma turma do 6.º ano de escolaridade, do 2.º Ciclo do Ensino Básico, de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu, no ano letivo de 2023/2024. Este era constituído por onze elementos do género feminino e onze elementos do género masculino, com idades compreendidas entre os onze e os treze anos.

Estes participantes foram seleccionados devido ao facto de serem um grupo com o qual ocorreu um contacto próximo e direto no decorrer de toda a *PES* ao nível do 2.º CEB, tendo facilitado a recolha dos dados. Deste modo, trata-se de uma amostra por conveniência, pois “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam representar um universo” (Marotti et al., 2008, p. 188).

Importa ainda referir que para a realização do estudo informámos e pedimos autorização, primeiramente, à professora orientadora cooperante, explicando-lhe do que se tratava e o pretendido, tendo a professora demonstrado disponibilidade para colaborar ao longo do projeto. Posteriormente, informámos os alunos acerca da pesquisa que estávamos a planear realizar, mencionando os seus objetivos e solicitando, dessa forma, a sua participação e colaboração.

### **3.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa**

A recolha de dados diz respeito a uma das fases do processo de investigação científica, sendo fundamental a seleção de técnicas e instrumentos adequados ao problema em

estudo. Neste âmbito, Amado e Freire (2014) apontam para a necessidade de o investigador recorrer a diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente a “entrevista semidiretiva, a informadores chave, observação participante (baseada na interação do observador com os observados), questionários, etc.” (pp. 135-136). Assim, de um modo específico para a realização deste estudo, no que respeita à fase da recolha de dados, recorreremos ao inquérito por questionário e à observação participante, como é ilustrativo na tabela apresentada.

**Tabela 1**

*Instrumentos de recolha de dados*

<b>Objetivos de estudo</b>	<b>Instrumentos de recolha de dados</b>
Identificar as perceções de alunos do 2.º CEB sobre a sua relação com leitura, escrita e gramática.	- Inquérito por questionário.
Compreender o contributo de uma proposta didática de produção textual nas perceções de alunos do 2.º CEB sobre a sua relação com leitura, escrita e gramática.	- Observação participante; - Inquérito por questionário.

No que diz respeito ao inquérito por questionário, este consiste em converter a informação desejada num conjunto de perguntas, a partir dos objetivos definidos previamente e assim testá-lo e administrá-lo. Isto é, um dos principais aspetos apontados por Carmo e Ferreira (2008) no questionário reporta-se à formulação das perguntas, em que o seu sistema deve ser apresentado de forma organizada, com coerência e sentido lógico.

Como visível na Tabela 1, o inquérito por questionário desenvolveu-se em duas fases distintas. Primeiramente, o inquérito por questionário inicial (Q1) foi realizado com o pressuposto de “Identificar as perceções de alunos do 2.º CEB sobre a sua relação com leitura, escrita e gramática”, tendo sido colocadas questões acerca dos seus hábitos de leitura e de escrita e da sua relação com a leitura, escrita e gramática. Para tal,

procedemos à estruturação do inquérito por questionário por meio de uma tabela, na qual redigimos de forma minuciosa os objetivos, as questões e as opções de respostas (cf. Anexo 21). Tal é enfatizado por Carmo e Ferreira (2008), ao mencionarem a necessidade de “operacionalizar as variáveis em perguntas adequadas às metas”, através de questões colocadas com um fio condutor lógico (p. 150). Este corresponde ao primeiro momento de recolha de dados e decorreu no dia 17 de janeiro de 2024, pelas 8h25, de forma individual e com recurso ao telemóvel, através do qual os alunos responderam ao inquérito por questionário elaborado na ferramenta *Google Forms*.

Após a resposta e análise do inquérito por questionário inicial foi concebida uma proposta didática de produção textual em função dos resultados obtidos no Q1. Esta desenvolveu-se em quatro sessões explicitadas adiante.

Numa fase posterior à execução da proposta didática de produção textual decorreu novamente um momento de resposta a um inquérito por questionário, como forma de “Compreender o contributo de uma proposta didática de produção textual nas perceções finais de alunos do 2.º CEB sobre a sua relação com leitura, escrita e gramática”. Este dividiu-se em três partes: a primeira referente à motivação para a leitura, sobretudo referente à obra literária “Achimpa” (2015) de Catarina Sobral; a segunda parte destinou-se à produção escrita, visando identificar as perceções dos alunos sobre as atividades de produção escrita, a escrita em grupo e o uso de recursos digitais; por último, a terceira parte procurava verificar a relação dos alunos com a leitura, escrita e gramática (cf. Anexo 22).

Além disso, ao longo do estudo, procedemos à observação participante. De um modo geral, a observação consiste na mais antiga técnica de recolha de dados, “planeada sistematicamente e passível de controlo, tem como função produzir informação requerida pela(s) hipótese(s) de trabalho e prescrita pelos indicadores” (Pardal & Lopes, 2011, p. 72).

Em termos de participação do observador destacam-se a observação participante e a observação não participante, as quais diferem pelo papel ativo do observador em registar os acontecimentos tal e qual como foram observados, o que permite alcançar um maior nível de precisão na informação obtida. Para serem realizados estes registos, o observador pode utilizar, por exemplo, um bloco de notas. Especificamente, a observação participante é entendida como a capacidade de o observador conhecer a realidade da sua população, num contacto direto e real entre o observador e os

observados, com o intuito de recolher informação pertinente para a investigação (Carmo & Ferreira, 2008).

Portanto, com base nos dados recolhidos por meio dos instrumentos apresentados, procede-se à análise e tratamento das informações, o que nos permitirá atingir os objetivos propostos na investigação.

### 3.4. Procedimentos de análise e tratamento de dados

O processo de análise dos dados, no pensamento de Bogdan e Biklen (1994), corresponde à organização dos dados recolhidos, tendo como objetivo “aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205). Assim sendo, entendemos que depois da recolha dos dados é essencial “organizá-los de modo a ser capaz de ler e recuperar os dados à medida que se apercebe do seu potencial de informação e do que pretende escrever” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 232).

Por conseguinte, apresentamos a Tabela 2 com a finalidade de estabelecer uma relação entre os objetivos inerentes ao projeto de investigação, os instrumentos de recolha de dados e os dados recolhidos.

**Tabela 2**

*Relação entre elementos do estudo*

Sessões	Descrição da atividade	Objetivos de estudo	Instrumentos de recolha de dados	Análise dos dados
Sessão 1 17 de janeiro de 2024	- Realização do inquérito por questionário inicial.	- Identificar as perceções de alunos do 2.º CEB sobre a sua relação com leitura, escrita e gramática.	- Inquérito por questionário.	- Frequência do ato de ler e o sentimento em relação ao mesmo. - Frequência dos critérios de seleção dos livros serem a capa, as ilustrações

				<p>e/ou o tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preferência do local de leitura.</li> <li>- Relevância das aulas de Português para o gosto pela leitura.</li> <li>- Frequência/não frequência do ato de escrita e o sentimento em relação à mesma</li> <li>- A escrita no ambiente familiar.</li> <li>- A utilização das TIC na escrita.</li> <li>- Posição perante a leitura, escrita e gramática e a relação entre ambas.</li> </ul>
<p>Sessão 2 15 de maio de 2024</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação oral do título da obra à medida que a professora estagiária desvenda letra a letra.</li> <li>- Interpretação visual da capa da obra “Achimpa”.</li> <li>- Leitura expressiva da obra por parte da professora estagiária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipar o tema da obra a partir de elementos do paratexto;</li> <li>- Ouvir ler a obra “Achimpa” de Catarina Sobral;</li> <li>- Identificar as ideias principais da obra lida;</li> <li>- Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise das pseudopalavras.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão oral acerca da obra.</li> <li>- Resolução do CdE.</li> <li>- Formação de <i>pseudopalavras</i> a partir de sílabas entregues num envelope a cada grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar <i>pseudopalavras</i> a partir de sílabas entregues num envelope.</li> </ul>		
<p>Sessão 3 16 de maio de 2024</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificação do texto narrativo por parte de cada grupo.</li> <li>- Produção inicial do texto narrativo por parte de cada grupo.</li> <li>- Partilha dos textos entre grupos, através da estratégia do amigo crítico.</li> <li>- Produção intermédia do texto com base nas observações, sugestões e melhorias.</li> <li>- Leitura em voz alta do texto narrativo por parte de cada grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir a planificação, a textualização e a revisão como processos de produção textual.</li> <li>- Planificar um texto de acordo com as orientações dadas.</li> <li>- Escrever textos de carácter narrativo com base nas orientações dadas.</li> <li>- Compreender a revisão como uma etapa fundamental na produção textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise das <i>pseudopalavras</i>.</li> </ul>

<p>Sessão 4 22 de maio de 2024</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção final do texto por parte de cada grupo, no <i>StoryJumper</i>.</li> <li>- Ilustração da produção final na ferramenta, por parte de cada grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rever as produções textuais (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto).</li> <li>- Aperfeiçoar a produção textual.</li> <li>- Utilizar recursos da Web para a escrita e partilha de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise das <i>pseudopalavras</i>.</li> </ul>
<p>Sessão 5 23 de maio de 2024</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação oral de um título para o livro, por parte dos alunos da turma.</li> <li>- Escrita coletiva do email à escritora Catarina Sobral, de modo a partilhar as produções textuais dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a estrutura do correio eletrónico (e-mail).</li> <li>- Escrever um correio eletrónico de acordo com as orientações dadas.</li> </ul>		
<p>Sessão 6 6 de junho de 2024</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização do inquérito por questionário final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o contributo de uma proposta didática de produção textual nas perceções de alunos do 2.º CEB</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante;</li> <li>- Inquérito por questionário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerações sobre a obra selecionada.</li> <li>- Preferência/não preferência pela</li> </ul>

		sobre a sua relação com leitura, escrita e gramática.		<p>leitura expressiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos fundamentais para captar a atenção do ouvinte.</li> <li>- Sentimento perante o pedido de produção textual.</li> <li>- Relevância/não relevância da escrita em grupo.</li> <li>- Relevância/não relevância da utilização de recursos digitais, como o <i>StoryJumper</i> na escrita.</li> <li>- Influência/ não influência da proposta didática na sua relação com a leitura, escrita e gramática.</li> <li>- Aspectos positivos e negativos em relação à proposta didática.</li> </ul>
--	--	---	--	---

### 3.5. Apresentação e discussão dos dados

Na presente secção iremos apresentar os dados recolhidos por meio dos instrumentos de pesquisa, como os inquéritos por questionário. Segundo Amado (2014), a análise dos dados é um aspecto primordial no processo de investigação, enfatizando a necessidade de analisar e interpretar os dados recolhidos.

Deste modo, importa lembrar que esta recolha de dados pretende responder às seguintes questões de investigação: *“Que percepções têm os alunos do 2.º CEB sobre atividades de leitura, escrita e gramática?”* e *“De que modo uma proposta didática*

*centrada na leitura, escrita e gramática pode influenciar as percepções dos alunos sobre estes domínios?”.*

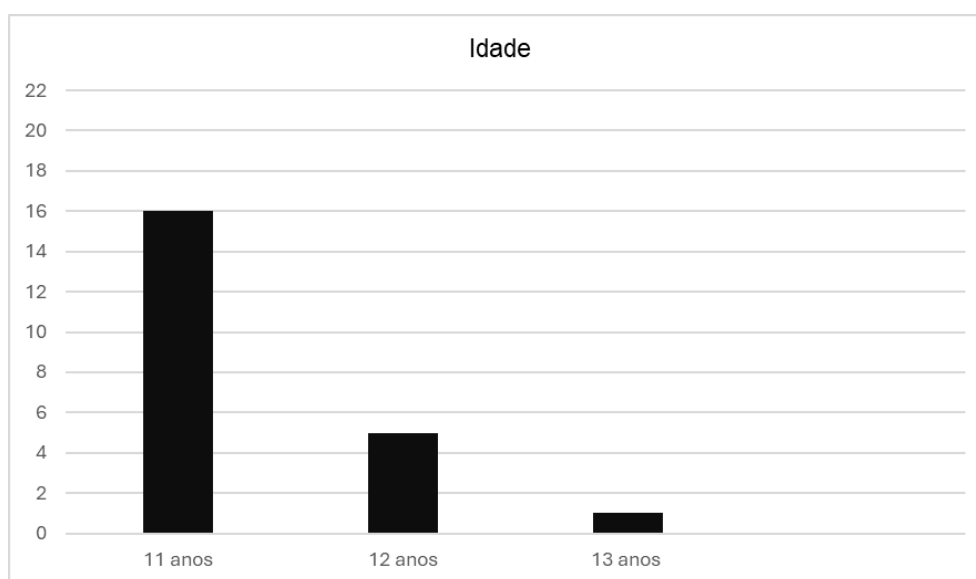
### **3.5.1. Apresentação e discussão dos dados recolhidos pela aplicação do questionário inicial aos alunos de uma turma do 2.º CEB**

Com base na recolha de dados realizada, a par do presente projeto de investigação, primeiramente, damos a conhecer os resultados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário inicial Q1 (cf. Anexo 21) aos alunos de uma turma do 6.º ano do 2.º CEB, elaborado na ferramenta *GoogleForms*. Este tinha como objetivo recolher e organizar as respostas dos alunos para identificarmos as suas percepções sobre a sua relação com leitura, escrita e gramática. Tal objetivo foi explicitado aos alunos antes da aplicação do inquérito por questionário, tendo ocorrido no início da aula do dia 17 de janeiro de 2024. De notar que os alunos, perante o sucedido, mostraram-se recetivos e participativos, demonstrando interesse e entusiasmo sobre o propósito do inquérito por questionário. Para a sua realização, foi partilhada com os alunos uma ligação de acesso ao inquérito por questionário, ao qual estes acederam por meio dos seus telemóveis.

Primeiramente, na caracterização dos alunos, procuramos identificar as suas idades (Figura 4).

**Figura 4**

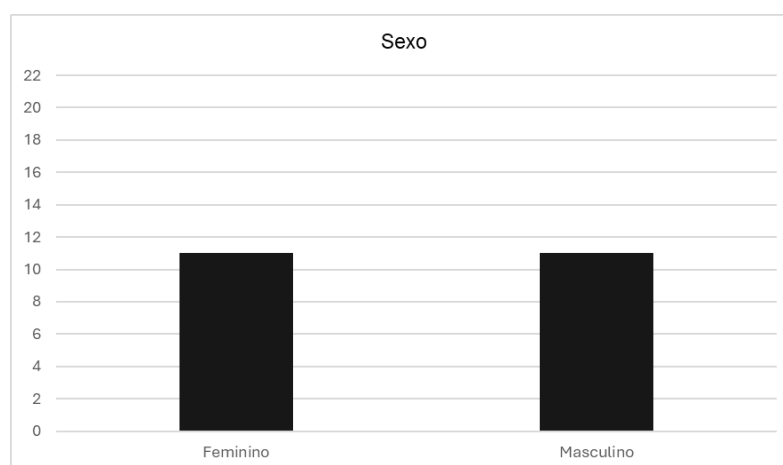
*Idade dos alunos da turma do 6.º ano*



Através da Figura 4, podemos verificar que nesta turma há um total de 22 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. É possível constatar que a maior parte dos alunos tem 11 anos, existindo apenas cinco alunos com 12 anos e um com 13 anos.

**Figura 5**

*Género dos alunos da turma do 6.º ano*



Do mesmo modo, verificamos que a turma é constituída por 11 alunos do sexo feminino e 11 alunos do sexo masculino (Figura 5).

Posteriormente, procuramos compreender a frequência do ato de ler por parte dos alunos, questionando-os *Com que frequências costumam ler?*. Os dados obtidos encontram-se organizados na Tabela 3.

**Tabela 3**

*Frequência do ato de ler*

Respostas	Ocorrências (n.º)	Resposta (%)
Nunca	0	(0%)
Raramente	0	(0%)
Às vezes	13	(59,1%)
Quase sempre	7	(31,8%)
Sempre	2	(9,1%)

Com a análise dos dados apresentados na tabela acima, importa primeiramente referir o significado da escala utilizada: “Nunca” (significa que não realiza a atividade nem uma vez); “Raramente” (significa que o faz de tempos a tempos); “Às vezes” (significa que o faz algumas vezes); “Quase sempre” (significa que o faz muitas vezes) e “Sempre” (significa que o faz todos os dias). Assim, podemos constatar que mais de metade dos alunos inquiridos refere ler algumas vezes. Esta é uma informação relevante para compreendermos a relação dos alunos com a leitura. Neste caso, apenas nove alunos leem quase sempre ou sempre. Este é um aspeto a considerar, pois esperamos que seja um número a aumentar, uma vez que por meio da literatura, “a criança tem a possibilidade de aceder a um conhecimento singular do mundo, expandido os seus horizontes numa pluralidade de perspetivas” (Azevedo, 2006, p. 11).

Além da frequência do ato de ler, consideramos pertinente verificar se os alunos selecionam os seus livros tendo em consideração a capa, as ilustrações e/ou o tema.

#### **Tabela 4**

*Processo de seleção dos livros por meio da capa, ilustrações e/ou tema*

<b>Respostas</b>	<b>Ocorrências (n.º)</b>	<b>Resposta (%)</b>
Nunca	0	(0%)
Raramente	0	(0%)
Às vezes	7	(31,8%)
Quase sempre	9	(40,9%)
Sempre	6	(27,3%)

Quando questionados sobre o processo de seleção dos livros e se este era realizado devido à capa, ilustrações e /ou tema, verificamos que sete “Às vezes” selecionam os seus livros, tendo em consideração este critério; nove selecionam “Quase sempre”, e seis selecionam sempre a partir da capa, ilustrações e/ou tema. No entender de Colomer (2016), a seleção de livros deve ser feita de forma criteriosa e consciente. Dos critérios que enuncia no seu estudo *As crianças e os livros* (2016), destacamos a relação entre texto e imagem, a qualidade do texto, a qualidade da imagem, a qualidade das histórias e o contacto com estruturas mais complexas. Particularmente, a informação do texto e da imagem pode dar origem a diferentes tipos de relação, “de modo que a imagem pode

expandir, analisar, contradizer, resumir ou acrescentar novas camadas de significado àquilo que é dito pelo texto” (Colomer, 2016, p. 106). De igual modo, salienta a necessidade de “provar a “textura” do texto, sua capacidade de contribuir para um “saber saborear” que somente se adquire ouvindo ou lendo poemas e contos”, permitindo ao leitor desenvolver um gosto mais refinado pela leitura (p. 106). Ao nível da qualidade da imagem considera que todos os seus elementos (como estilo, composição, cor, etc.) estejam harmonizados para construir os significados da história. Colomer (2016) acrescenta que “os livros colocam à disposição das crianças a experiência que podem esperar da literatura”, o que reforça a importância de escolhas que ampliam o universo literário dos alunos (p. 100).

Por conseguinte, procuramos averiguar os hábitos de leitura dos alunos em diversos locais como na escola, em casa e na biblioteca escolar ou municipal (Tabela 5).

**Tabela 5**

*Hábitos de leitura na escola, em casa e na biblioteca escolar ou municipal*

Respostas	Na escola		Em casa		Na biblioteca escolar ou municipal	
	Ocorrências (n.º)	Resposta (%)	Ocorrências (n.º)	Resposta (%)	Ocorrências (n.º)	Resposta (%)
Nunca	0	(0%)	0	(0%)	3	(13,6%)
Raramente	9	(40,9%)	0	(0%)	13	(59,1%)
Às vezes	12	(54,5%)	10	(45,5%)	6	(27,3%)
Quase sempre	0	(0%)	9	(40,9%)	0	(0%)
Sempre	1	(4,5%)	3	(13,6%)	0	(0%)

Os dados da Tabela 5 mostram que, embora a leitura seja praticada em vários contextos, há uma diferença na frequência e no envolvimento dos alunos com a leitura, dependendo do local.

Especificamente, apesar de doze alunos terem referido ler “Às vezes” na escola, há um número significativo que afirmou ler “Raramente”, sendo que apenas um aluno referiu ler “Sempre”. Perante este cenário, é de realçar a importância de “ler e estimular à leitura, não esquecendo a promoção ativa de condições para que a leitura e a mediação leitora possam ter lugar de modo ativo, regular e sistemático” (Azevedo, 2021, p. 10). A expressão “ler e estimular à leitura” leva-nos a refletir que o professor enquanto modelo para o aluno deve demonstrar o amor que sente pela leitura, bem como partilhar os seus hábitos e práticas, de modo que o seu entusiasmo seja contagiante para o aluno, incentivando-o a adotar a leitura como uma prática significativa. Segundo as *Aprendizagens Essenciais* (2018) “Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura” (ME|DGE, 2018, p. 3).

Já em casa, o padrão é mais favorável uma vez que dez alunos leem “Às vezes”; nove “Quase sempre”; e três “Sempre”, não havendo qualquer registo na resposta “Nunca” e “Raramente”. De um modo geral, estes dados indicam que a leitura realizada em casa é uma prática comum a todos os alunos, com um número significativo a realizá-la de um modo regular. De acordo com o testemunho de Balça e Leal (2014, cit. por Renca et al., 2020), as atividades que promovem a leitura não devem ser “exclusivamente do meio escolar, mas também do meio familiar, pois a diversidade de interações características do contexto educativo permite alargar a vertente social da leitura” (p. 160). Oliveira (2015) defende que quando o meio familiar é receptivo aos livros e à sua leitura, “as crianças começarão mais cedo a entender as palavras que identificam nos livros e, conseqüentemente, a desenvolver um bom vocabulário” (p. 10). Assim, o contacto com os livros e com a leitura, desde o primeiro ano de vida, promove a aprendizagem da leitura e da escrita (Balça e Azevedo, 2021). Ou seja, a leitura e o contacto com os livros não só permitem o desenvolvimento de uma leitura por fruição e puro prazer, como também proporciona, entre outros aspetos, a compreensão e a aquisição de conhecimento. Assim, ao entrar em contacto com os livros, vistos por Mesquita (2006) como objetos de informação e formação (Mesquita, 2006), as crianças vivenciam-nos e “através do que lê e do que aprende; forma-se e transforma-se” (p. 18).

Por outro lado, a leitura nas bibliotecas (escolares ou municipais) é significativamente menor do que a realizada nos contextos já analisados. Dos vinte e dois alunos, treze afirmaram que leem “Raramente” e três referiram que “Nunca” o tinham feito. Apenas

seis alunos responderam ler “Às vezes” nesses contextos, não havendo qualquer registo de alunos que leem “Quase sempre” ou “Sempre”. Nesta ótica, é de referir que a ação coordenada entre a escola, a família e as bibliotecas pode contribuir para fortalecer o hábito de leitura dos alunos, fomentando o acesso e a motivação para ler em diferentes ambientes, uma vez que “formar leitores não é apenas tarefa da escola, mas de todos e exige um compromisso coletivo” (Azevedo, 2021, p. 8). Não é só a família ou só a escola que contribuem para a formação de leitores. É importante envolver diversos contextos, numa iniciativa de colaboração. Destes, destacamos as bibliotecas como “espaços fundamentais para a criação de hábitos leitores capazes de perdurar ao longo da vida” (Azevedo, 2001, p. 8). Acreditamos que um esforço coordenado entre a escola, a família e as bibliotecas pode contribuir para fortalecer o hábito de leitura entre os alunos, ampliando o acesso e a motivação para ler em diferentes ambientes.

Um outro aspeto questionado aos alunos no Q1 prende-se com o contributo das aulas de Português no desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita (Tabela 6).

**Tabela 6**

*Contributo das aulas de Português no desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita*

<b>Respostas</b>	<b>Ocorrências (n.º)</b>	<b>Resposta (%)</b>
Nunca	0	(0%)
Raramente	0	(0%)
Às vezes	4	(18,2%)
Quase sempre	12	(54,5%)
Sempre	6	(27,3%)

Mediante os dados recolhidos e apresentados na Tabela 6 concluímos que um total de 81,8% dos alunos indicou que as aulas de Português contribuem de forma significativa para o desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita, sendo que desse total doze referiram que isso acontece “Quase sempre” e seis registaram a sua ocorrência “Sempre”. Contudo, uma pequena parte dos alunos indicaram que o impacto das aulas de Português no desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita ocorre de forma ocasional, tendo referido “Às vezes”. É, ainda, de salientar que nenhum aluno

indicou que as aulas de Português “Nunca” ou “Raramente” contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita. Portanto, os dados presentes na tabela acima revelam um quadro positivo sobre o contributo das aulas de Português para o desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita, sendo que a ausência de respostas negativas reflete o compromisso e a preocupação do professor em promover estas competências. No âmbito da leitura, Morais (2014) refere o contributo das aulas de Português no ensino da leitura e no desenvolvimento do gosto pela literatura. Segundo a autora, o professor de Português desempenha um papel crucial na revitalização da leitura, embora saliente que não é uma necessidade exclusiva do professor de Português. O professor deve seleccionar textos adequados, sempre que possível, e proporcionar atividades que incentivem o envolvimento. Além disso, é essencial que recorra a estratégias criativas e recursos diversificados, adaptando-se às diferentes formas de comunicação para tornar o processo de leitura mais acessível e motivador para os alunos (Morais, 2014). De igual modo, a disciplina de Português é imprescindível no ensino e aprendizagem da linguagem escrita, exigindo “o ensino explícito e sistematizado de quem ensina, o professor, e a vontade consciente de aprender por parte do aluno” (Sim-Sim, 2007, p. 5).

No âmbito da escrita, a tabela intitulada de “Frequência do ato de escrever” apresenta as respostas dos inquiridos sobre a regularidade com que escrevem.

**Tabela 7**

*Frequência do ato de escrever*

<b>Respostas</b>	<b>Ocorrências (n.º)</b>	<b>Resposta (%)</b>
Nunca	0	(0%)
Raramente	2	(9,1%)
Às vezes	1	(4,5%)
Quase sempre	12	(54,5%)
Sempre	7	(31,8%)

Por sua vez, no âmbito da escrita a tabela intitulada de “Frequência do ato de escrever” apresenta as respostas dos inquiridos sobre a regularidade com que escrevem. Com os dados apresentados podemos afirmar que 54,5% dos alunos

afirmam que escrevem “Quase sempre” e 31,8% partilham que escrevem “Sempre”. No total, estes dados significam que a maior parte dos alunos escreve com regularidade, seja “Quase sempre” ou “Sempre”. No entanto, há apenas um aluno que regista que escreve “Às vezes” e dois que o fazem “Raramente”, sendo que esta pequena percentagem pode indicar a necessidade de um maior apoio e diversificação das práticas de ensino.

Além disso, a partir da seguinte questão *Costumas escrever em casa?*, procuramos verificar a ocorrência do ato de escrever no ambiente familiar, a fim de compreender o envolvimento dos alunos com a escrita fora do contexto escolar.

### **Tabela 8**

#### *Frequência de escrita em casa*

<b>Respostas</b>	<b>Ocorrências (n.º)</b>	<b>Resposta (%)</b>
Nunca	0	(0%)
Raramente	1	(4,5%)
Às vezes	3	(13,6%)
Quase sempre	11	(50%)
Sempre	7	(31,8%)

À questão *Costumas escrever em casa?*, 50% dos inquiridos revela que “Quase sempre” escreve em casa e 31,8% mencionam escrever “Sempre” em casa. Esta análise dos dados presentes na Tabela 8 permite verificar a prática de uma escrita regular em casa por parte da maioria dos alunos da turma do 2.º CEB. Contudo, a presença de 13,6% dos alunos a registar que o fazem “Às vezes” e 4,5% “Raramente” retrata a necessidade de cultivar um maior envolvimento com a escrita. Mesmo que quatro alunos escrevam com menor frequência, a ausência de respostas na categoria “Nunca” sugere que, de alguma forma, os alunos praticam a escrita em casa.

Por outro lado, consideramos pertinente verificar se os alunos utilizam meios digitais no processo de escrita, sendo este um tema relevante na era digital atual.

**Tabela 9**

*Uso de meios digitais (computador, tablet, etc) na escrita*

<b>Respostas</b>	<b>Ocorrências (n.º)</b>	<b>Resposta (%)</b>
Nunca	0	(0%)
Raramente	2	(9,1%)
Às vezes	6	(27,3%)
Quase sempre	9	(40,9%)
Sempre	5	(22,7%)

Quanto ao uso de meios digitais como o computador, *tablet*, entre outros na escrita, a tabela intitulada de *Uso de meios digitais (computador, tablet, etc.) na escrita* apresenta dados relativos à seleção da tecnologia no processo de escrita, sendo este um tema relevante na era digital atual. Deste modo, podemos verificar que dos 22 alunos, nove registaram utilizar “Quase sempre” e cinco “Sempre” o que significa que mais de metade dos alunos utilizam os meios digitais de forma regular ou contínua para escrever. Porém, 27,3% dos alunos, isto é, três referem que utilizam meios digitais “Às vezes”, não sendo uma prática constante. Tal leva-nos a considerar que estes alunos oscilam entre a escrita manual e a digital. De acordo com Tavares e Barbeiro (2011), a utilização do computador na escrita adequada ao caráter recursivo desse processo permite a reformulação constante de excertos já escritos, favorecendo uma revisão contínua e prática. Além disso, promove a possibilidade de partilhar trabalhos, estabelecer contactos e realizar projetos de escrita. No entanto, a escrita não se limita ao uso de dispositivos digitais. Nem sempre o ato de escrever ocorre em formato digital, ocorrendo escrita manual em determinadas situações, seja por preferência pessoal ou por requisitos específicos de um contexto.

Relativamente à categoria “Raramente” registam-se dois alunos, os quais acreditamos que preferem o uso do papel e do lápis ou caneta para a prática escrita. É, ainda, de referir que nenhum aluno registou que “Nunca” utilizou meios digitais para escrever. Um outro aspeto que consideramos pertinente questionar aos alunos refere-se aos sentimentos que eles associam ao pedido de escrita, com o objetivo de compreender as suas questões emocionais e cognitivas quando são solicitados a escrever.

**Tabela 10**

*Sentimentos relacionados com o pedido de escrita*

<b>Respostas</b>	<b>Ocorrências (n.º)</b>	<b>Resposta (%)</b>
<b>Aborrecimento</b>	1	(4,5%)
<b>Entusiasmo</b>	9	(40,9%)
<b>Pressão</b>	4	(18,2%)
<b>Nervosismo</b>	6	(27,3%)
<b>Outro</b>	2	(9,1%)

Assim, os dados apresentados na Tabela 10 mostram uma diversidade de reações emocionais ao pedido de escrita, com uma predominância de sentimentos positivos com nove alunos a registar que se sentem entusiasmados, mas também uma presença significativa de sentimentos negativos, destacando-se um aluno a mencionar que se sente aborrecido, quatro revelam que se sentem pressionados e seis afirmarem sentir nervosismo.

Quanto à percentagem de alunos que indica que se sentem “normais” (referência utilizada pelos alunos no inquérito por questionário), não verificando um sentimento específico de entusiasmo ou desconforto, é de relevar a atitude neutra destes alunos em relação à escrita. Consideramos que isto é uma preocupação, pois acreditamos que este número de alunos vê a escrita como uma obrigação escolar, sem quaisquer dificuldades, mas também sem qualquer gosto pela escrita. No entender de Niza et al. (1998), o “interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais diretamente com as crianças” (p. 32). Esta afirmação reforça a importância de promover experiências significativas de leitura e escrita que despertem o gosto pela escrita. Por exemplo, a “construção de um projeto pessoal de leitor/escritor tem uma grande importância no processo de alfabetização na medida em que confere sentido à aprendizagem da leitura e da escrita (Niza et al., 1998, p. 33). Por isto, torna-se essencial promover estratégias que fomentem o gosto pela escrita, valorizando a sua importância na cultura e identificando as suas funções e vantagens. Nesta ótica, motivar para a aprendizagem da escrita deve evidenciar o fator de interação comunicativa, uma vez que “escreve-se para ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser

transmitido de outro modo com a mesma eficácia” (Baptista et al., 2011, p. 7).

Como forma de compreendermos se os alunos consideram que os seus hábitos de leitura influenciam a sua escrita, questionámos diretamente essa relação, explorando a sua perceção sobre a influência que a leitura pode ter no desenvolvimento de competências de escrita.

**Tabela 11**

*Influência dos hábitos de leitura na escrita*

<b>Respostas</b>	<b>Ocorrências (n.º)</b>	<b>Resposta (%)</b>
Nunca	0	(0%)
Raramente	0	(0%)
Às vezes	6	(27,3%)
Quase sempre	6	(27,3%)
Sempre	10	(45,5%)

Ao serem questionados sobre a influência dos hábitos de leitura na escrita, um número considerável de alunos, mais concretamente dez alunos, revela que os seus hábitos de leitura influenciam “Sempre” a sua escrita, enquanto dos restantes metade afirma que essa influência ocorre “Quase sempre” e a outra metade indica que os seus hábitos de leitura influenciam a sua escrita “Às vezes”. A ausência de respostas negativas reflete a perceção dos alunos acerca da importância dos hábitos de leitura na escrita. Niza et al. (1998) referem que “quando se fala em cultivar o gosto pela leitura não podemos deixar de falar do desenvolvimento da escrita”, devido à interação de ambas desde a sua origem. Neste sentido, destaca-se o capital lexical como um fator determinante na relação leitura-escrita. Segundo, Duarte (2011) a quantidade lexical relaciona-se com os hábitos de leitura e, conseqüentemente, repercute-se na atividade escrita.

Numa outra perspetiva, procuramos compreender as perceções dos alunos acerca do domínio da gramática na produção escrita (Tabela 12).

**Tabela 12**

*Importância do domínio da gramática na escrita*

<b>Respostas</b>	<b>Ocorrências (n.º)</b>	<b>Resposta (%)</b>
Nunca	0	(0%)
Raramente	1	(4,5%)
Às vezes	2	(9,1%)
Quase sempre	5	(22,7%)
Sempre	14	(63,6%)

Através da sua análise podemos concluir que a maioria dos alunos atribui uma importância significativa ao domínio da gramática no processo de escrita, visto que catorze alunos afirmam que o domínio da gramática na escrita é “Sempre” importante e cinco acreditam que é “Quase sempre”. Estes dados refletem a importância da competência gramatical na produção de textos. Em ambiente escolar, o conceito de gramática designa “o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento” (Duarte, 2008, p. 17). Desse conhecimento, resultam, entre outros, os conceitos de coesão, coerência e progressão temática. Estes relacionam-se com a elaboração de produções textuais, uma vez que “para ser um texto bem formado, tem de observar as propriedades fundamentais da coesão, da coerência e da progressão temática” (Viegas et al., 2015, p. 15). Deste modo, a coerência de um texto resulta de relações semânticas e lógicas entre enunciados, o que contribui para sua coesão. Essa coerência exige relevância, não contradição e ausência de repetição desnecessária, garantindo um sentido lógico. Além disso, o texto deve avançar de ideias conhecidas para novas, característica chamada de progressão temática (Viegas et al., 2015).

Por outro lado, uma pequena parte dos inquiridos considera que a gramática tem uma importância menor na produção de textos, sendo vista como relevante apenas “Às vezes” ou “Raramente”. Para melhor compreendermos as percepções dos alunos sobre a relação entre a gramática e a escrita propusemos, no inquérito por questionário inicial, a seguinte questão: *Quando elaboras os teus textos escritos como te apercebes da relação entre a gramática e a escrita?*

Para melhor compreendermos as percepções dos alunos sobre a relação entre a gramática e a escrita propusemos, no inquérito por questionário inicial, a seguinte questão: *Quando elaboras os teus textos escritos como te apercebes da relação entre a gramática e a escrita?*.

**Tabela 13**

*Perceção da Relação entre Gramática e Escrita na Elaboração de Textos*

<b>Respostas</b>	
Perceção negativa	A1 - <i>Eu não me apercebo.</i>
	A3 - <i>Não me apercebo.</i>
	A22- <i>Não sei.</i>
O erro	A7 - <i>Quando volto a ler o texto e vejo as palavras bem escritas como aprendi na gramática.</i>
	A9 - <i>Tento elaborar com os sinais de pontuação corretos e tento não fazer erros gramaticais, a relação para mim entre a gramática e a escrita é que na gramática aprendemos singular, plural das palavras etc na escrita escrevemos o que aprendemos na gramática.</i>
	A10 - <i>Porque sempre há aqueles erros na escrita e como usar as palavras.</i>
	A21 - <i>Na gramática precisamos de saber escrever as palavras com correção e na escrita precisamos de saber os conteúdos da gramática para conseguir escrever textos.</i>
Revisão	A7 - <i>Quando volto a ler o texto e vejo as palavras bem escritas como aprendi na gramática.</i>
	A14 - <i>A ler o texto outra vez.</i>
	A15 - <i>Lendo.</i>

Consciência linguística e gramática textual	A2 - <i>Pelo tipo de frase.</i>
	A4 - <i>Nas vírgulas e acentos.</i>
	A5 - <i>Sim, quando utilizo determinantes, pronomes, verbos e discurso direto e indireto.</i>
	A6 - <i>Sim, determinantes.</i>
	A8 - <i>Utilizando os tempos verbais e etc.</i>
	A12 - <i>Sim, nos textos que fiz tive também que utilizar a gramática.</i>
	A13 - <i>Os determinantes, pronomes, verbos, adjetivos, ...</i>
	A16 - <i>Porque na gramática nós aprendemos os pronomes, os adjetivos, os verbos... E na escrita nós escrevemos vários adjetivos, pronomes, verbos, determinantes...</i>
	A17 - <i>Apercebo-me quando o determinante não faz sentido com a palavra.</i>
	A18 - <i>Eu reparo, quando escrevo palavras.</i>
	A19 - <i>A gramática tem de coincidir com o verbo.</i>
A20 - <i>Na gramática é preciso saber várias palavras para conseguir escrever textos com mais sentido.</i>	

A partir das respostas dadas, é possível observar uma diversidade de percepções sobre a relação entre a gramática e a escrita. Destes podemos verificar que vários alunos demonstram uma compreensão clara de que a gramática é crucial para a produção de textos, nomeadamente ao nível da escrita correta, mas também ao cumprimento de regras de estrutura de frases. Outros alunos mostram ter uma percepção negativa face às respostas dadas (A1, A3 e A22), o que sugere uma falta de consciência sobre a relação entre a gramática e a escrita.

A1 - *Eu não me apercebo.*

A3 - *Não me apercebo.*

A22 - *Não sei.*

Relativamente aos que apresentam uma relação entre os domínios verificamos a ambivalência entre o erro e a metalinguagem, terminologia e categorias gramaticais. De acordo com as seguintes respostas referidas pelos inquiridos destacamos a importância dada ao erro por este grupo de alunos.

A7 - *Quando volto a ler o texto e vejo as palavras bem escritas como aprendi na gramática.*

A9 - *Tento elaborar com os sinais de pontuação corretos e tento não fazer erros gramaticais, a relação para mim entre a gramática e a escrita é que na gramática aprendemos singular, plural das palavras etc na escrita escrevemos o que aprendemos na gramática.*

A10 - *Porque sempre há aqueles erros na escrita e como usar as palavras.*

A11 - *Apercebo-me que tenho alguns erros na escrita e como usar as palavras.*

A 21 - *Na gramática precisamos de saber escrever as palavras com correção e na escrita precisamos de saber os conteúdos da gramática para conseguir escrever textos.*

A este respeito, importa mencionar que os erros devem ser vistos, quer por alunos, como por professores como “sinais positivos de crescimento” (Niza et al., 2011, p. 11). Por vezes, os erros acontecem devido à velocidade do pensamento superior ao ritmo da caneta, originando “omissões de palavras, repetições ou articulações de frases inadequadas” (Niza et al., 2011, p. 11). O uso de correções intensivas e marcadores vermelhos pode criar um ambiente negativo, reforçando a ideia de “falha” e “erro”, em vez de promover oportunidades de melhoria. Isto não deve ser uma constatação, pelo contrário, como agente do processo de ensino e aprendizagem, o professor tem a função de averiguar as dificuldades dos alunos e ajudá-los nesse sentido. Neste âmbito Niza et al. (2011) apresenta um conjunto de estratégias que o professor deve ter em consideração na abordagem do erro. Salientam que “a melhor estratégia (...) é o treino na leitura dos seus próprios textos e a criação de hábitos, nos alunos, em reverem os textos uns dos outros” (p. 11). Além disso, destacam que o acesso a enunciados corretos e a disponibilização de apreciações positivas e de várias soluções são fundamentais para que o aluno continue “a escrever focalizado naquilo que entende ser o melhor caminho” (Niza et al., 2011, p. 54). Através da leitura, os alunos observam enunciados corretos e estruturas gramaticais apropriadas, interiorizando, assim, padrões linguísticos adequados. Através da leitura, analisam-se diferentes estilos de

escrita, o que contribui para ampliar o vocabulário e compreender diversos aspectos referentes à construção textual. Quanto aos que não apresentam qualquer tipo de dificuldade na escrita, a ação do professor reside na proposta de desafios, bem como na colaboração com o docente no auxílio das dificuldades dos outros alunos. Além da referência ao erro, um aluno (A9) mencionou a importância dos sinais de pontuação e o singular e plural das palavras.

Na linha de pensamento anterior, alguns alunos referem que a relação entre a gramática e a escrita ocorre na fase de revisão do texto. Exemplo disso são as respostas apresentadas de seguida, evidenciando a prática da releitura para verificar a correção gramatical.

*A7 - Quando volto a ler o texto e vejo as palavras bem escritas como aprendi na gramática.*

*A14 - A ler o texto outra vez.*

*A15 - Lendo.*

Por outro lado, a resposta A 20 salienta a relevância da utilização de um vocabulário rico e diversificado na elaboração de uma produção textual. Nesse sentido, conforme destacado por Sim-Sim (2007), “a elaboração linguística mobiliza obrigatoriamente um léxico rico e variado e o uso de estruturas sintáticas complexas, possibilitando a capacidade para analisar e reflectir sobre a língua que usamos para comunicar” (p. 10).

*A20 - Na gramática é preciso saber várias palavras para conseguir escrever textos com mais sentido.*

Além disso, entendem que a gramática é essencial para dar sentido ao texto.

*A2 - Pelo tipo de frase.*

*A4 - Nas vírgulas e acentos.*

*A5 - Sim, quando utilizo determinantes, pronomes, verbos e discurso direto e indireto.*

*A6 - Sim, determinantes.*

*A8- Utilizando os tempos verbais e etc.*

*A12 - Sim, nos textos que fiz tive também que utilizar a gramática.*

*A13 - Os determinantes, pronomes, verbos, adjetivos, ...*

*A16 - Porque na gramática nós aprendemos os pronomes, os adjetivos, os verbos... E na escrita nós escrevemos vários adjetivos, pronomes, verbos, determinantes...*

A17 - *Apercebo-me quando o determinante não faz sentido com a palavra.*

A18 - *Eu reparo, quando escrevo palavras.*

A19 - *A gramática tem de coincidir com o verbo.*

Com base nestas respostas percebemos que os alunos compreendem a importância da gramática na escrita, no sentido de atribuir coesão e sentido aos textos. É fundamental que, em ambiente escolar, o professor proporcione experiências para os alunos “adquirirem, exercitarem e desenvolverem um “olhar de cientista”, levando-os a refletir sobre o pensamento (Duarte, 2008, p. 18). Além disso, o trabalho com o texto deve estar em constante diálogo com a gramática, uma vez que é através do conhecimento explícito de regras e processos gramaticais que, como destacados por Viegas et al. (2015), “transformamos, de forma refletida, uma sucessão de frases num texto” e identificamos propriedades de textualidade como a coesão, a coerência e a progressão temática (p. 12). É a gramática do texto que permite aos alunos organizar ideias de um modo claro e estruturado, de forma a enriquecer a capacidade de comunicação e análise textual.

Assim, a análise das respostas revela por um lado a consciencialização do erro e por outro lado o desenvolvimento da consciência linguística e da gramática textual. Inicialmente, percebemos que os alunos identificam as próprias limitações e percebem-nas, embora enfrentem desafios para as corrigir de forma eficaz. À medida que ampliam o conhecimento da língua e os conceitos gramaticais tornam-se capazes de refletir sobre a língua, estabelecendo relações entre a teoria e a prática da escrita.

Numa ótica reflexiva, desafiamos os alunos a elaborarem uma definição pessoal do ato de ler, com o objetivo de estimular a reflexão sobre o papel da leitura na sua vida, desde a decodificação de palavras à compreensão e apreciação de textos.

#### **Tabela 14**

*Definição pessoal de ler (Para mim ler é...)*

<b>Respostas</b>	
	A1 - <i>Viajar.</i>
	A2 - <i>Ser livre.</i>

Apreciação e evasão/estado de espírito	A3 - <i>Sentir-me bem.</i>
	A4 - <i>Uma forma de ter mais ideias.</i>
	A5 - <i>Essencial.</i>
	A6 - <i>Divertido.</i>
	A8 - <i>Um entusiasmo, que nos pode fazer ir a um lugar longe sem sairmos do mesmo sítio.</i>
	A9 - <i>Divertido.</i>
	A11 - <i>É ler o livro e parecer que estamos dentro da história que nos é contada.</i>
	A12- <i>Entrar numa terra imaginária como se estivéssemos na história.</i>
	A13 - <i>Fixe.</i>
	A14 - <i>Viajar sem sair do lugar.</i>
	A15 - <i>Divertido.</i>
	A17 - <i>Terapia.</i>
	A18 - <i>Relaxante.</i>
	A20 - <i>É fixe.</i>
	A21 - <i>Importante.</i>
A22 - <i>Muito importante.</i>	
Leitura como ato de aprendizagem	A7 - <i>Estudar.</i>
	A10 - <i>Bom, pois ajuda-nos a memorizar mais e é um bom exercício para nos ajudar a melhorar a leitura e aprender mais palavras.</i>
	A16 - <i>Aprender.</i>
	A19 - <i>Aprender.</i>

Quando desafiados a completar a frase *Para mim ler é ...* as respostas dadas pelos alunos podem ser agrupadas em dois aspetos. Primeiramente, são várias as que apresentam a apreciação e estado de espírito em relação à leitura. Com base nos

testemunhos apresentados verificamos que a leitura é vista como uma forma de diversão, de fuga do cotidiano ou de encontro com um mundo de perspectivas emocionais e imaginativas.

A1 - *Viajar.*

A2 - *Ser livre.*

A3 - *Sentir-me bem.*

A4 - *Uma forma de ter mais ideias.*

A5 - *Essencial.*

A6 - *Divertido.*

A8 - *Um entusiasmo, que nos pode fazer ir a um lugar longe sem sairmos do mesmo sítio.*

A9 - *Divertido.*

A11 - *É ler o livro e parecer que estamos dentro da história que nos é contada.*

A12 - *Entrar numa terra imaginária como se estivéssemos na história.*

A13 - *Fixe.*

A14 - *Viajar sem sair do lugar.*

A15 - *Divertido.*

A17 - *Terapia.*

A18 - *Relaxante.*

A20 - *É fixe.*

A21 - *Importante.*

A22 - *Muito importante.*

Estes testemunhos refletem o potencial da leitura para expandir horizontes, permitindo-lhes viver experiências e emoções. Do mesmo modo, várias partilhas como por exemplo A12 - *Entrar numa terra imaginária como se estivéssemos na história* são reflexo dessa sensação de imersão na leitura. Por outro lado, outros alunos associam à leitura uma forma de diversão e categorizam-na como “Fixe” (A6, A9, A13, A15, A20). De igual modo, há quem refira o ato de ler como um aspeto primordial, referindo que é muito importante e essencial (A5, A20, A21). Salientar, ainda, um testemunho de um aluno que refere que a leitura é como terapia para ele, o que nos indica a relação bastante positiva que este aluno tem com a leitura e o seu contributo no seu desenvolvimento (A17).

Assim, este conjunto de alunos valoriza a leitura não pelo seu potencial de aprendizagem, mas sim pelo seu papel como experiência agradável e reconfortante. Tal

sugere-nos que a leitura para estes alunos é uma prática pessoal de prazer, que oferece oportunidades de imaginar e explorar diferentes horizontes.

Numa outra perspectiva há alunos que percebem a leitura como prática de aprendizagem, estudo e aquisição de novos conhecimentos.

*A7 - Estudar.*

*A10 - Bom, pois ajuda-nos a memorizar mais e é um bom exercício para nos ajudar a melhorar a leitura e aprender mais palavras.*

*A16 - Aprender.*

*A19 - Aprender.*

Apesar de poucas respostas, estas indicam-nos que a leitura é compreendida como uma atividade que contribui para o enriquecimento pessoal e educacional, promovendo o desenvolvimento de competências específicas, como vocabulário. Além disso, salientam a leitura como prática essencial no estudo e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Deste modo, a análise destas respostas revela uma predominância do aspeto de apreciação e estado de espírito relacionado com a leitura. No entanto, as respostas que consideram a leitura como ato de aprendizagem ou como prática que aprimora o desenvolvimento de competências são raras. Acreditamos que isto deve-se ao contexto em que a leitura é apresentada aos alunos. Se esta for tratada somente como uma atividade de entretenimento, é difícil que os alunos a associem à aquisição de conhecimento. Portanto, os dados apresentados indicam que, embora a seja, de um modo geral, uma atividade apreciada pelos alunos e geradora de interesse e experiências positivas, o seu potencial como aprendizagem é percebido de forma limitada. Este cenário revela a necessidade do professor integrar a leitura como prática prazerosa mas, ao mesmo tempo, privilegiar a sua prática para o desenvolvimento de competências nos alunos. Sendo o livro um universo rico de encanto, descobertas e diversão, é fundamental que o professor o dinamize, implementando estratégias motivadoras que levem os alunos a adotar a consciência da importância da leitura enquanto ato de aprendizagem, mas também o gosto por ler (Brito, 2010). Além disso, cabe ao professor como “um multiplicador de leitores (...) demonstrar aos jovens que a leitura não se resume a letras e papel, a leitura significativa vai muito além disso” (Moreira, 2014, p. 37).

À semelhança da definição pessoal de leitura analisada anteriormente, os alunos foram desafiados a identificarem a sua definição pessoal de escrita, com o intuito de refletirem sobre o significado da escrita para cada um (Tabela 15).

**Tabela 15**

*Definição pessoal de escrita (Para mim escrever é...)*

<b>Respostas</b>	
Apreciação e evasão/estado de espírito	A1 - <i>Viver.</i>
	A2 - <i>Utilizar a minha imaginação.</i>
	A4 - <i>Bom.</i>
	A5 - <i>Essencial.</i>
	A6 - <i>Fixe.</i>
	A7 - <i>Criar frases e textos que saem da minha imaginação.</i>
	A8 - <i>Um pouquinho aborrecido.</i>
	A10 - <i>É incrível e devia-se escrever mais na aula.</i>
	A11 - <i>Mágico, escrever é incentivar as crianças a serem melhores no futuro e um deles é ser escritor.</i>
	A12 - <i>Fixe.</i>
	A13 - <i>Deitar os meus sentimentos, os meus sonhos, as minhas ideias para um papel.</i>
	A14 - <i>Às vezes fixe mas também chato e dói a mão.</i>
	A16 - <i>Divertido.</i>
	A17 - <i>Alegria.</i>

	<i>A18 - Divertido.</i>
	<i>A19 - É bom.</i>
	<i>A21 - Imaginar.</i>
	<i>A22 - Bom.</i>
Leitura como ato de aprendizagem	<i>A3 - Uma forma de escrever melhor.</i>
	<i>A9 - Um exercício que nos ajuda a aperfeiçoar a letra e também aprender mais palavras. Ajuda-nos a ter mais criatividade.</i>
	<i>A15 - Aprender.</i>
	<i>A20 - Ser trabalhadora.</i>

Da mesma forma, os alunos foram desafiados a identificarem a sua definição pessoal de escrita. A par das respostas dadas, organizámo-las de uma forma idêntica à anterior. Por um lado, identificamos as respostas que realçam a apreciação e estados de espírito relativos à escrita e, por outro lado, identificamos aquelas que compreendiam a escrita como ato de aprendizagem.

De um modo geral, a maioria das respostas referidas pelos inquiridos expressam sentimentos relacionados com o prazer, bem-estar, criatividade e expressão pessoal, verificando-se que a escrita é vista como uma experiência emocional e imaginativa.

*A1 - Viver.*

*A2 - Utilizar a minha imaginação.*

*A4 - Bom.*

*A5 - Essencial.*

*A6 - Fixe.*

*A7 - Criar frases e textos que saem da minha imaginação.*

*A8 - Um pouquinho aborrecido.*

*A10 - É incrível e devia-se escrever mais na aula.*

*A11 - Mágico, escrever é incentivar as crianças a serem melhores no futuro e um deles é ser escritor.*

A12 - *Fixe.*

A13 - *Deitar os meus sentimentos, os meus sonhos, as minhas ideias para um papel.*

A14 - *Às vezes fixe mas também chato e dói a mão.*

A16 - *Divertido.*

A17 - *Alegria.*

A18 - *Divertido.*

A19 - *É bom.*

A21 - *Imaginar.*

A22 - *Bom.*

Estas respostas evidenciam a escrita como uma prática valorizada pelos inquiridos, como forma de expressão pessoal, de relação com as emoções e de uso da criatividade. Termos como "viver", "mágico", "imaginar" e "deitar os meus sentimentos no papel" apontam para a escrita como uma atividade prazerosa, que permite aos alunos explorar o seu mundo, expressar as suas emoções e dar sentido à sua imaginação. Além disso, a diversão é também um conceito que surge, neste âmbito, associado à escrita (A6, A12, A16, A17, A18). Para estes alunos, a escrita é uma experiência de evasão e autoconhecimento, que transcende o valor prático e educativo, tornando-se uma prática de liberdade criativa e emocional. Há mesmo quem refira que a escrita *É incrível e devia-se escrever mais na aula* (A10), o que nos demonstra a relevância da escrita como prática essencial no contexto educativo.

No entanto, nem todos os alunos percecionam a escrita de forma positiva. A seguinte definição A14 - *Às vezes fixe mas também chato e dói a mão* reflete o sentimento ambivalente em relação ao ato de escrever, pois embora o aluno reconheça momentos de prazer na escrita, também admite que a atividade muitas vezes é cansativa e desconfortável. Contudo, há um aluno que considera a escrita uma prática aborrecida (A8). Acreditamos que estas perceções irão ser alvo de mudança, de modo que a escrita seja vista como uma atividade positiva.

Numa outra perspetiva verificamos que há alunos que consideram a escrita como uma ferramenta de aprendizagem.

A3 - *Uma forma de escrever melhor.*

A9 - *Um exercício que nos ajuda a aperfeiçoar a letra e também aprender mais palavras. Ajuda-nos a ter mais criatividade.*

A15 - *Aprender.*

A20 - *Ser trabalhadora.*

As respostas acima mencionadas revelam que a escrita para estes alunos é vista como uma prática educativa essencial para o desenvolvimento de competências, como a expressão escrita, a aquisição de vocabulário e, até mesmo, disciplina. Além disso, destacam a escrita como uma ferramenta imprescindível na comunicação e no estudo.

Portanto, os dados analisados revelam uma dualidade quanto à definição pessoal do ato de escrita. Enquanto a maioria dos alunos valoriza a escrita como uma prática de apreciação e autodescoberta, poucos alunos encaram-na como essencial no processo educativo, nomeadamente no desenvolvimento de competências. Mata (2008, cit. por Ferrão & Brito, 2013) salienta que “quando escrevemos ou lemos fazemo-lo com funções e por razões específicas, pelo que a funcionalidade de leitura e da escrita é um elemento importante e integrante do processo de emergência da literacia” (p.2). Neste sentido, importa compreender que a escrita desempenha diversas funções na nossa sociedade, sendo papel da escola desenvolver competências nos alunos de modo que estes sejam capazes de criar textos escritos (Barbeiro & Pereira, 2007). Especificamente, em meio escolar, os autores salientam três funções da escrita: registar, expressar e organizar conhecimento. Segundo estes, no “contexto de aprendizagem em que o aluno se encontra, muitas das funções realizadas pela escrita poderão ligar-se à própria aprendizagem, como acontece com as funções de registar, de expressar ou organizar o conhecimento segundo intenções específicas” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 12). Ademais, de forma pormenorizada mencionam como funções da escrita

*escrever para produzir diferentes textos* (para modificar algo ou alguém, para mobilizar a acção, para recordar, para satisfazer pedidos, para convencer...),  
*escrever para aprender* (para tirar apontamentos, para resumir, para sintetizar, para explicar, para informar), *escrever para criar* (para registar e comunicar vivências, experiências ou expectativas pessoais. (p. 31)

De igual modo, Baptista et al. (2011) referem que a escrita destinada a ter uma permanência rigorosa possibilita a transmissão de conhecimentos e sentimentos, cumprindo funções como entreter e divulgar saberes, seja em contextos literários ou científicos.

Por outro lado, Martins e Niza (1998, cit. por Machado, 2008) salientam seis funções inerentes à linguagem escrita: *ler/escrever para obter/comunicar uma informação de carácter geral; ler/escrever para obter/memorizar e transmitir uma informação precisa ou dados concretos; ler/escrever para seguir/dar instruções; ler/escrever por prazer e sensibilidade estética; ler/escrever para aprender/estudar e partilhar conhecimentos; ler para rever um escrito do próprio*. Assim sendo, torna-se evidente a escrita como uma prática multifuncional, devendo a escola explorar e desenvolver competências nos alunos para que possam fazer uso da escrita de um modo eficaz e consciente, dentro e fora do ambiente educativo.

Assim, conhecidas as perceções dos alunos sobre o tema em estudo, planeámos uma proposta didática que valorizasse os domínios da leitura, escrita e gramática e que tivesse um contributo positivo nas perceções analisadas.

### **3.5.2. Apresentação e discussão da proposta didática de produção textual**

A partir da análise das perceções dos alunos acerca do tema em estudo, elaborámos uma proposta didática de produção textual, com base na leitura de um livro selecionado previamente, denominado de “Achimpa” (2015) da autoria de Catarina Sobral. Para facilitar a compreensão da proposta didática, apresentamos, a seguir, uma tabela explicativa acompanhada de uma descrição detalhada dos passos subsequentes.

**Tabela 16***Sessões da proposta didática*

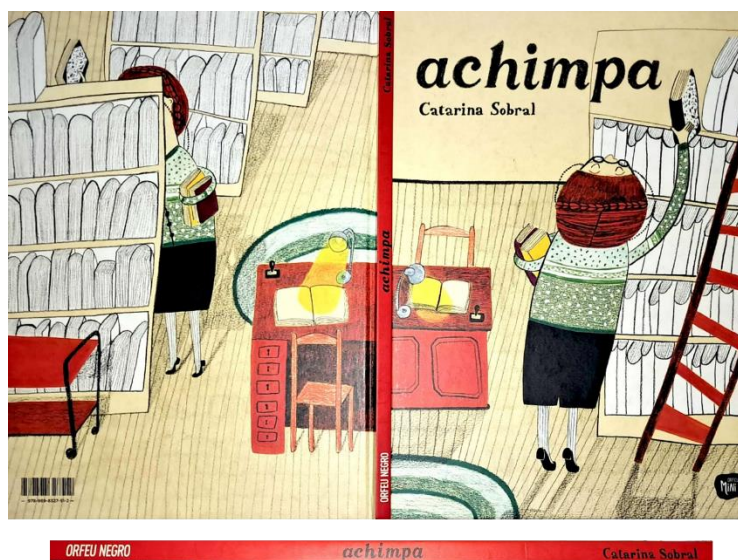
<b>Sessão</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descrição da atividade</b>
Sessão 1 - 15 de maio de 2024	<ul style="list-style-type: none"><li>- Antecipar o tema da obra a partir de elementos do paratexto;</li><li>- Ouvir ler a obra “Achimpa” de Catarina Sobral;</li><li>- Identificar as ideias principais da obra lida;</li><li>- Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário;</li><li>- Formar <i>pseudopalavras</i> a partir de sílabas entregues num envelope.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificação oral do título da obra à medida que a professora estagiária desvenda letra a letra.</li><li>- Interpretação visual da capa da obra “Achimpa”.</li><li>- Leitura expressiva da obra por parte da professora estagiária.</li><li>- Discussão oral acerca da obra.</li><li>- Resolução do CdE.</li><li>- Formação de <i>pseudopalavras</i> a partir de sílabas entregues num envelope a cada grupo.</li></ul>
Sessão 2 - 16 de maio de 2024	<ul style="list-style-type: none"><li>- Referir a planificação, a textualização e a revisão como processos de produção textual.</li><li>- Planificar um texto de acordo com as orientações dadas.</li><li>- Escrever textos de carácter narrativo com base nas orientações dadas.</li><li>- Compreender a revisão como uma etapa fundamental na produção textual.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Planificação do texto narrativo por parte de cada grupo.</li><li>- Produção inicial do texto narrativo por parte de cada grupo.</li><li>- Partilha dos textos entre grupos, através da estratégia do amigo crítico.</li><li>- Produção intermédia do texto com base nas observações, sugestões e melhorias.</li><li>- Leitura em voz alta do texto narrativo por parte de cada grupo.</li></ul>
Sessão 3 - 22 de maio de 2024	<ul style="list-style-type: none"><li>- Rever as produções textuais (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto).</li><li>- Aperfeiçoar a produção textual.</li><li>- Utilizar recursos da Web para a escrita e partilha de textos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Produção final do texto por parte de cada grupo, no <i>StoryJumper</i>.</li><li>- Ilustração da produção final na ferramenta, por parte de cada grupo.</li></ul>

<p>Sessão 4 - 23 de maio de 2024</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a estrutura do correio eletrónico (e-mail).</li> <li>- Escrever um correio eletrónico de acordo com as orientações dadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação oral de um título para o livro, por parte dos alunos da turma.</li> <li>- Escrita coletiva do email à escritora Catarina Sobral, de modo a partilhar as produções textuais dos alunos.</li> </ul>
--	---	--

Primeiramente, cabe justificar a seleção do livro “Achimpa” (2015) de Catarina Sobral para a proposta didática de produção textual. A escolha de um livro é sempre um grande desafio devido à panóplia de obras existentes. Deste modo, a par de um conjunto de livros por nós ponderados, optámos por aquele que nos despertou a atenção, tendo o especial cuidado de refletir acerca da motivação para a sua leitura. Neste âmbito, Reckziegel (2016) refere que a “mediação do professor é decisiva na relação da criança com o livro, assim como o ensino do uso e manipulação do mesmo” (p. 12). Assim, o professor como mediador deve “transmitir o gosto pela leitura, ler história de maneira prazerosa, encantando quem está ouvindo” (Reckziegel, 2016, p. 12).

### Figura 6

Obra "Achimpa" de Catarina Sobral



Especificamente, a obra selecionada despertou-nos de imediato o interesse pelo título convidativo que apresenta “Achimpa” (2015) de Catarina Sobral (Figura 6). Tal suscitou-nos a curiosidade pelo seu título sugerir uma palavra inventada, o que convida o leitor a desvendar o seu significado. Depois de lermos a obra, a ilustração que

acompanhava o texto, o destaque de algumas palavras e sobretudo a mensagem que o envolvia acabou por nos conquistar aquando do momento da seleção do livro. Se pretendemos motivar os alunos para a leitura, consideramos importante divulgar livros que despertem a sua curiosidade. Por outro lado, destacamos a capa e a sua possibilidade de interação, uma vez que a partir das suas ilustrações e título permitenos interagir com os alunos, despertando-lhes ideias acerca do título do livro e sobre o possível tema do mesmo. De igual modo, a obra “Achimpa” (2015) apresenta qualidade estética e cuidado gráfico, dada a relevância do cuidado das ilustrações e nos seus traços gráficos. Ao longo da obra é visível o destaque de certas palavras, nomeadamente o aumento do tamanho da letra. Nesta medida, também abordamos a relação texto-ilustração, na qual a ilustração assume um papel relevante como um complemento do texto, apresentando-se atrativa. A este respeito, Colomer (2016) realça que a “literatura é uma forma especial de linguagem na qual importa a experiência estética” (p. 106). Portanto, a qualidade das ilustrações é um aspeto revelado pela autora, justificando que “considerar a diversidade visual que encontramos nos livros ilustrados ajuda a enriquecer a experiência leitora das crianças” (p. 107). O próprio tema central do livro, “Achimpa” (2015), promove o questionamento e a imaginação por parte dos alunos, nomeadamente quanto à relação com a gramática. Este foi também um aspeto considerado, uma vez que o livro deve ser visto como um objeto que “permite fruir, imaginar e aprender” (Bento & Balça, 2016, p. 82). Por último, destacamos a capacidade deste livro em interagir com o leitor, destacando-se na última página a afirmação que deixa em aberto “- Se sei o que é um percalço? Ora essa, claro que sei. Numa frase, os perlinços servem para ...” (Sobral, 2015, p. 32).

Em ambiente escolar é referido que o “problema da formação de leitores não reside nos textos eles próprios, mas nas formas como são dados a ler e nas motivações (às vezes apenas tácitas) para se darem a ler assim” (Dionísio, 2004, p. 71). Neste sentido, o desafio na formação de leitores não está intrinsecamente nos textos, mas sim na forma como esses textos são apresentados, isto é, as motivações que são realizadas para dar um texto ou livro a ler. Ao reconhecer que os desafios residem nas “formas como são dados a ler” é fundamental pensar em estratégias pedagógicas para a apresentação desses textos ou livros, uma vez que o modo como são apresentados pode influenciar o gosto e o interesse dos alunos. Na mesma linha de pensamento, Cardório (2001) e Sardinha et al. (2014) referem que no primeiro momento antes da leitura, o objetivo do professor é motivar os alunos para o que irá ser lido e, além disso, promover respostas reflexivas e críticas dos alunos através da observação atenta e minuciosa do livro. Deste

modo, após a seleção da obra, idealizamos um conjunto de atividades de motivação para a leitura. Primeiramente propusemos aos alunos, numa aula anterior ao primeiro momento da proposta didática, a elaboração de uma lupa, de modo a inquietá-los sobre o propósito da sua utilização. Para tal, entregamos a cada um o molde de uma lupa e papel celofane, de modo a obter o resultado presente na Figura 7.

### **Figura 7**

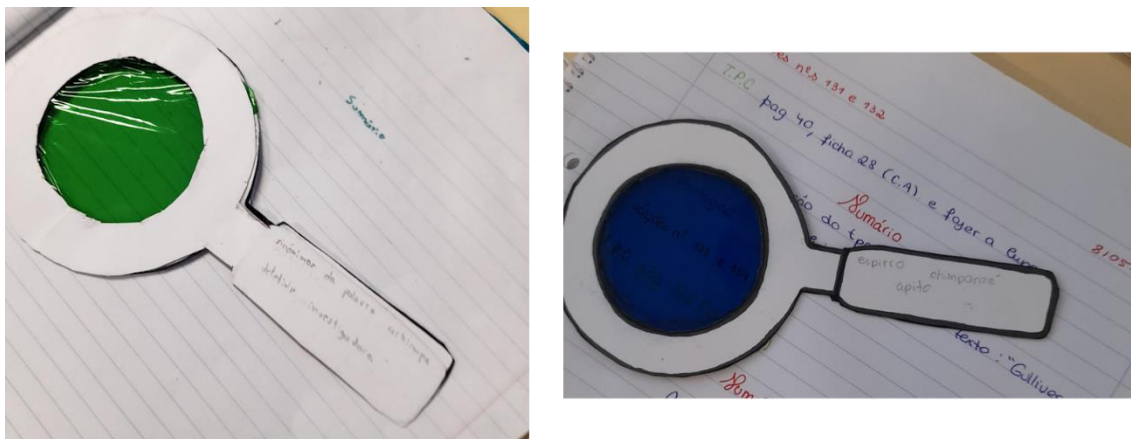
*Lupas realizadas pelos alunos*



Assim sendo, o primeiro momento ocorreu no dia 15 de maio e iniciou-se com um diálogo inicial com os alunos acerca do propósito da realização da lupa: “O que será que vamos investigar?”. Após isso, estes foram confrontados com a obra literária selecionada, contudo para despertar a atenção dos alunos optamos por esconder o título, à exceção da letra “A”. Este momento originou um questionamento constante por parte dos alunos acerca da razão do título estar escondido. Perante este cenário, salientamos as seguintes respostas: “- Está escondido porque temos de adivinhar o título”; “- Já sei, é para descobrirmos o título”. É de salientar que devido à dificuldade dos alunos em descobrir o título da obra, desvendamo-lo letra a letra. Após esta descoberta, os alunos demonstraram-se inquietos pelo título, uma vez que correspondia a uma palavra que nunca tinham ouvido. Deste modo, cada aluno foi convidado a utilizar a lupa para registar sinónimos da palavra “Achimpa”, bem como a sua possível classe de palavras (Figura 8).

## Figura 8

### Exemplos de registos na lupa



Posteriormente, os alunos foram confrontados com a interpretação visual de um *book trailer* da obra, a partir do qual, posteriormente relacionam as várias formas da palavra “Achimpa” com a sua possível classe. Esta atividade demonstrou a consciência linguística dos alunos, nomeadamente quanto à consciência sintática e lexical. A este respeito, Duarte (2008) refere que, de um modo geral, o “conhecimento explícito da língua é pré-condição de sucesso na aprendizagem dos géneros formais e públicos do oral, na aprendizagem da leitura e na aprendizagem da escrita” (p.10). Ademais, acrescenta que a fluência da leitura e a proficiência da escrita depende da competência linguística dos alunos.

Dada a existência de apenas um exemplar da obra, a sua leitura foi realizada pela professora estagiária, através do qual os alunos acompanhavam quer pela sua projeção no quadro, quer quando a professora estagiária divulgava as páginas lidas. Na perspetiva de Jean (2000) a leitura em voz alta devolve aos textos toda a sua vitalidade, uma vez que ler em voz alta é “projetar-se para os outros, para que eles tenham por fim o desejo de ler aquilo que ouvem” (p. 196). Além dos aspetos já referidos anteriormente. Pires (2022) acrescenta a entoação como um dos fatores para a expressividade de leitura em voz alta, “o que assegura a transmissão das emoções presentes no texto” (p. 24).

Neste seguimento, consideramos que no momento da leitura da história para que os alunos estejam atentos, interessados e concentrados é necessário ter em consideração um conjunto de estratégias, tais como, um bom conhecimento da obra, um bom domínio

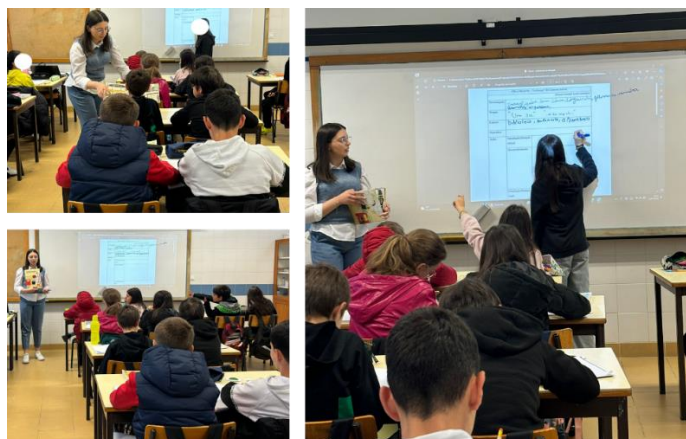
do corpo e da voz dando expressividade à mesma e, além disso privilegiar a participação dos ouvintes na leitura da obra. De igual modo, é esperado que o professor faça uso da sua criatividade, de recursos sonoros, visuais e gestos para encantar o seu auditório, tendo em consideração que o ato de ler pressupõe “também ouvir as palavras, saboreá-las, senti-las e apropriar-se delas e do seu universo de referência”, promovendo o prazer pela leitura (Cadório, 2001, p. 38).

Após a leitura expressiva da obra, consideramos fundamental a realização oral de uma discussão acerca do seu assunto, através de questões de interpretação colocadas. Segundo Sim-Sim (2007) “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” (p. 7). Logo, a compreensão da leitura corresponde à atribuição de significados ao que foi lido, isto para Sim-Sim (2007) resulta no “nível de compreensão da interação do leitor com o texto” (p. 7).

Posteriormente, a análise da estrutura da obra literária foi realizada através da elaboração de um caderno de encargos referente ao texto narrativo. Como refere Pinto (2020), “qualquer sequência desenhada para o ensino da escrita deverá estar ancorada num “modelo didático de género””, sendo fundamental descrever as principais características de um determinado género textual (p. 111). Acrescenta ainda que a elaboração do CdE “permite tornar visível quer a complexidade dos conteúdos a textualizar, quer as formas da sua organização e, (...) os aspetos linguísticos a considerar face ao grau de complexidade definido” (Pinto, 2020, p. 116). Para tal, foi entregue aos alunos o seguinte quadro (cf. Anexo 23). Referir que a sua resolução ocorreu em grande grupo como visível na Figura 9.

### **Figura 9**

*Resolução do quadro em grande grupo*



Numa fase seguinte e ainda neste primeiro momento, os alunos foram organizados em grupos, sendo que, primeiramente, estabelecemos um número mínimo (3) e um número máximo (4) de alunos por grupo (Pessoa, 1991). Posteriormente, organizámos os alunos privilegiando o critério de heterogeneidade entre os alunos de cada grupo. Assim, formamos 4 grupos com quatro elementos e 2 grupos com três elementos, na qual a sua disposição ocorreu de forma a “favorecer a comunicação entre os participantes; facilitar a visão de cada um e de todos; permitir que todos se oiçam” (Pessoa, 1991, p. 12). De seguida, após os alunos organizados na sala de aula entregámos um envelope a cada grupo com o intuito de formarem *pseudopalavras* (Figura 10).

**Figura 10**

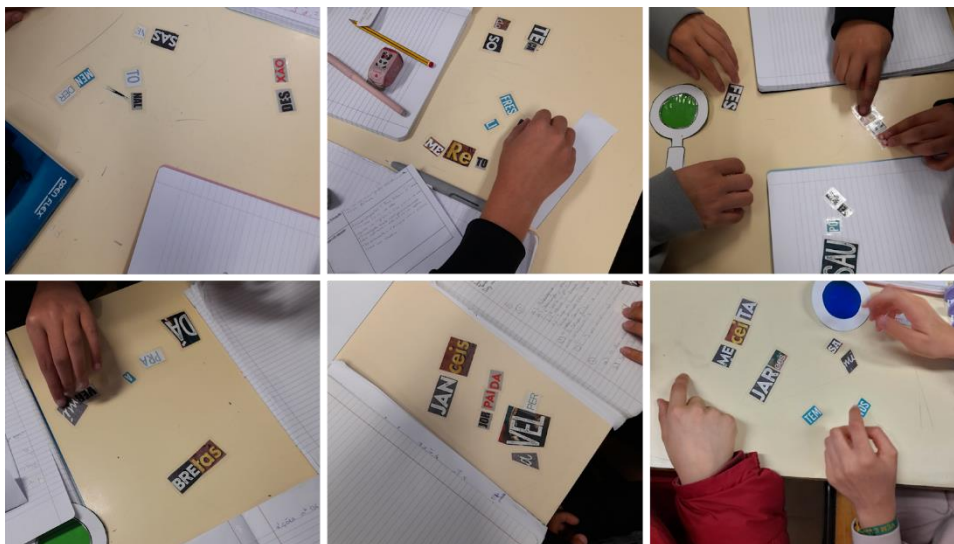
*Envelopes entregues aos alunos para a formação de pseudopalavras*



Assim, este primeiro momento terminou com a realização da atividade proposta, onde cada grupo explorou as possibilidades de combinação das sílabas apresentadas nos envelopes, de forma a criarem as suas *pseudopalavras*. Esta atividade permitiu aos alunos o desenvolvimento de um trabalho ativo e colaborativo, promovendo a criatividade linguística, mas também o debate e a troca de ideias (Figura 11). Importa referir que o “trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (Roldão, 2007, p. 27). De igual modo, Boavida e Ponte (2002) distinguem o processo cooperativo do processo colaborativo referindo que “a colaboração envolve negociação cuidada, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva, e aprendizagem mútua” (p. 4).

**Figura 11**

*Atividade de formação de pseudopalavras*



No dia 16 de maio ocorreu o segundo momento da atividade, no qual para dar continuidade ao trabalho já desenvolvido, os alunos foram desafiados a selecionarem uma das *pseudopalavras* criadas e integrá-la numa produção textual, seguindo uma estrutura definida (cf. Anexo 24). Contudo, cabe referir que a produção textual proposta tinha como objetivo de comunicação *Partilhar textos narrativos com novas palavras formadas à escritora Catarina Sobral*. Como já mencionado, o desenvolvimento da escrita pressupõe “a importância de desencadear situações de escrita frequentes, integradas em projetos e circuitos comunicativos” (Niza et al., 2011, p. 62). Dada a necessidade de alterar a abordagem da escrita, o objetivo comunicativo é fundamental como ponto de partida, assim como a autenticidade dos textos.

Para facilitar a organização das ideias foi entregue a cada aluno uma grelha de planificação do texto (cf. Anexo 25), na qual os alunos especificaram a *situação inicial* (que abordava o tempo e o espaço da narrativa, além dos personagens envolvidos), o *problema* a ser solucionado, os *episódios ou peripécias* do desenvolvimento e, por fim, a *resolução do problema* e a situação final. De acordo com Niza et al. (2011) a planificação é um “momento em que se concebe a estrutura (o plano) do texto)” (p. 126). Contudo, os autores dão a conhecer que esta etapa de escrita é alvo de desvalorização por parte dos alunos, uma vez que é vista por estes como “uma exigência meramente formal, que consiste no preenchimento de um esquema genérico elaborado pelo professor” (Niza et al., 2011, p. 88). Porém, é de realçar que a “capacidade de

planificação constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). Portanto, o ato de planificar é fundamental para “estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18).

Após o preenchimento da grelha, os alunos produziram a produção inicial do texto. Nesta etapa, foram incentivados a explorar a *pseudopalavra* inventada de forma criativa, atribuindo-lhe diferentes funções gramaticais. De seguida, foi realizada uma revisão das produções iniciais de cada grupo, através da estratégia do amigo crítico. Ou seja, um grupo foi encarregue de avaliar a produção inicial de um outro grupo, com o auxílio de uma grelha de avaliação da produção textual (cf. Anexo 26). Esta continha critérios específicos como a presença de categorias narrativas (personagens, tempo e espaço), a inclusão de uma peripécia e resolução de problema, o uso correto e variado da *pseudopalavra*, o cumprimento do número de palavras, o uso adequado de classificação e vocabulário e a delimitação correta dos parágrafos e a clareza da estrutura narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão). As aprendizagens da área de Português são fundamentais para, entre outros aspetos, “rever e melhorar um texto produzido por si próprio ou por um colega” (ME|DGE, 2018, p. 2). De igual modo, enaltecem como ação estratégica a “revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, com recurso a auto e heteroavaliação” (ME|DGE, 2018, p. 11). Assim, este processo permitiu que os alunos se tornassem leitores críticos, capazes de avaliar tanto a forma quanto o conteúdo da produção escrita do colega, identificando pontos fortes e áreas a melhorar.

Com base no *feedback* recebido, os alunos realizaram alterações nas suas produções textuais, realizando uma produção intermédia na qual integraram as sugestões e revisões propostas pelos colegas de um outro grupo. Após a finalização da produção textual intermédia, cada grupo procedeu à sua leitura em voz alta com o intuito de receber *feedback* por parte da professora estagiária e dos restantes grupos.

No dia 22 de maio ocorreu o terceiro momento da proposta didática, no qual os alunos em grupo e com auxílio de um computador, solicitado pela professora estagiária no momento anterior, procederam à escrita da produção final do texto e respetiva ilustração, com recurso à ferramenta *StoryJumper*. Primeiramente, a seleção de um recurso da Web no desenvolvimento da presente proposta didática resultou da sua

importância descrita nas *Aprendizagens Essenciais* (2018). Como capacidades a alcançar pelos alunos ao nível da escrita destaca-se a utilização de “processadores de texto e recursos da Web para a escrita, revisão e partilha de textos” (ME|DGE, 2018, p. 10). Especificamente, a seleção pela ferramenta *StoryJumper* ocorreu devido ao seu conhecimento na unidade curricular de Formação de Leitores, integrante no plano de estudos do Mestrado em questão. Ademais, a sua capacidade de promover uma experiência prática de edição e publicação digital, aliada à oportunidade de atribuírem forma visual às narrativas criadas, são outros aspetos que justificam a seleção pelo *StoryJumper*. Nesta linha de pensamento, Tavares e Barbeiro (2011) destacam a défica utilização das ferramentas tecnológicas. Consideram que “se as tecnologias colocaram a informação à disposição de todos os cidadãos, nem todos os cidadãos exploram as potencialidades das ferramentas e dos dispositivos tecnológicos” (p. 7). Por isso, acreditam que a escola tem um papel fundamental na mediação do processo de ensino e aprendizagem com as ferramentas tecnológicas. A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nesta proposta didática foi fundamentada nos princípios do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), que salienta a utilização e integração das TIC no desenvolvimento de competências digitais e literárias. Ao nível da escrita, é referido a importância dos professores

se apropriem e tirem partido das potencialidades que as novas ferramentas trazem para a comunicação na sala de aula e para as aprendizagens, permitindo, nomeadamente, que todos os alunos possam visitar «outros espaços», ler outros textos, escrever e divulgar os seus textos, comunicar com outros alunos.  
(Tavares & Barbeiro, 2011, p. 8)

Deste modo, o foco é implementar atividades que contemplem a utilização do computador de modo a fortalecer a relação dos alunos com a escrita (Tavares & Barbeiro, 2011).

No último momento da atividade, no dia 23 de maio, após a realização do livro digital com as produções textuais de cada grupo, procedeu-se à discussão oral e coletiva e posterior identificação de um possível título para o livro<sup>4</sup>. Após isso, os alunos, em grande grupo, procederam à escrita de um email com o intuito de partilhar o livro digital

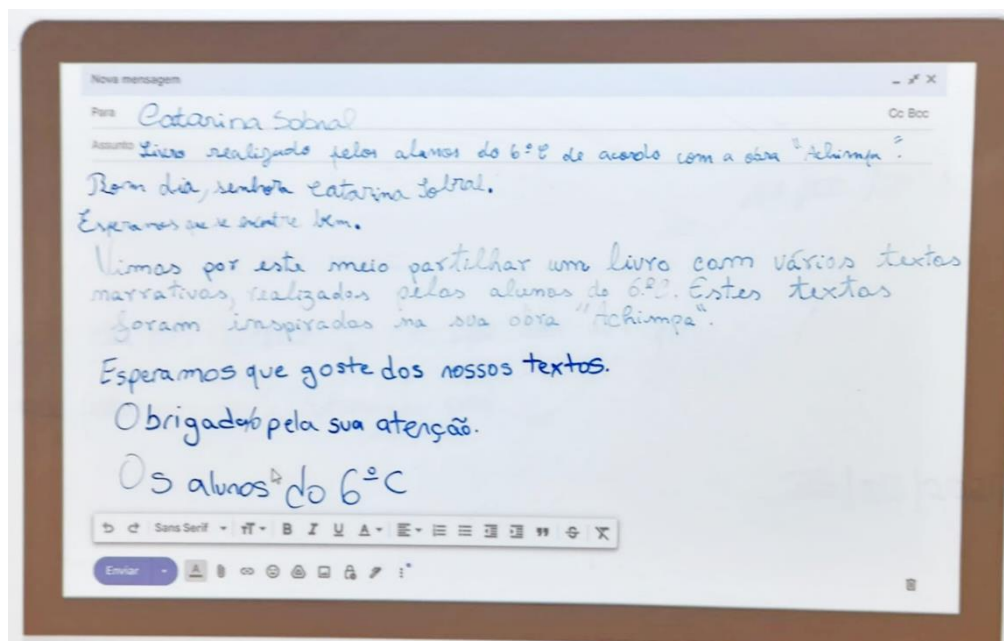
---

<sup>4</sup> Acesso ao livro digital - <https://www.storyjumper.com/book/read/172915641>

com a escritora Catarina Sobral, cumprindo-se assim o objetivo de comunicação definido (Figura 12). Além disso, a versão digital do livro foi também partilhada, possibilitando o acesso dos alunos e das suas famílias ao produto final.

### Figura 12

#### Escrita coletiva do email



Tendo em consideração que a produção textual previa a integração da *pseudopalavra* formada em diferentes classes de palavras, importa analisar as produções finais dos alunos de forma a averiguar as classes de palavras que utilizaram (cf. Anexo 27). No âmbito do Grupo A, o qual formaram a palavra "Toremi" estes apenas fizeram referência à classe dos advérbios, através do seguinte vocábulo "Toremimamente". Esta utilização sugere uma compreensão inicial do uso dos advérbios, ainda que de um modo restrito à criação de apenas uma única derivação, demonstrando a capacidade de identificar um contexto morfológico e sintático apropriado para a palavra.

Por sua vez, o Grupo B formou a seguinte *pseudopelavra* "Jorpaida", integrando-a na sua produção textual como advérbio "jorpaidamente". Além disso, procederam à formação de uma nova *pseudopalavra* com a combinação das palavras "Jorpaida" e "Gaia", formando assim, "Jorgaia". Tal combinação evidencia o entusiasmo em criar palavras e enriquecer a produção textual, evidenciando uma abordagem mais dinâmica e inovadora no uso das *pseudopalavras*.

Quanto ao grupo C, com base nas sílabas presentes no envelope recebido, formaram a palavra “desxar”, utilizando-a em diferentes tempos verbais: “desxou”, “desxão” e “desxava”. Este grupo destacou-se pela habilidade de explorar a conjugação verbal, evidenciando consciência morfológica e uma compreensão mais ampla das possibilidades gramaticais inerentes à flexão verbal.

No âmbito do Grupo D, a palavra formada “Bretas” foi utilizada como um adjetivo, comprovando-se com o seguinte excerto: “-Bretas trabalho, Shelly!”. Esta transformação revela uma percepção de como as palavras podem ser utilizadas para descrever ou qualificar substantivos.

No âmbito do Grupo E, a palavra “saupo” apenas foi transformada em adjetivo “saupíssimo”, acrescentado o sufixo “-íssimo” à palavra “saupo”. Esta análise evidencia um limitado uso gramatical.

Por último, o Grupo F formou a palavra “rejarmecei”, destacando-se na sua produção “rejarmeçar” e “rejarmeceadamente”, correspondendo à classe dos verbos e advérbios, respetivamente. Esta dupla aplicação evidencia a capacidade de adaptar a *pseudopalavra* a diferentes contextos de uso gramatical.

Assim, esta análise evidencia a diversidade de abordagens gramaticais. Alguns grupos exploraram as possibilidades morfológicas de forma ampla, enquanto noutros grupos verifica-se um uso mais limitado e específico das classes de palavras. Além de evidenciar a consciência morfológica com a formação das palavras, esta análise evidencia também a consciência sintática no que se refere à identificação das classes de palavras.

Portanto, com base na proposta didática implementada, os alunos procederam à realização de um inquérito por questionário final (Q2), o qual é analisado e discutido na secção seguinte.

### **3.5.3. Apresentação e discussão dos dados recolhidos pela aplicação do inquérito por questionário final**

O inquérito por questionário final foi partilhado com os vinte e dois alunos de uma turma do 6.º ano, em formato de *QR Code*, com o intuito de “Compreender o contributo de uma proposta didática de produção textual nas percepções de alunos do 2.º CEB

sobre a sua relação com leitura, escrita e gramática”. A sua realização ocorreu um quarto de hora antes do término de uma aula de noventa minutos, tendo sido explicitado com antecedência o que era suposto.

Inicialmente, procuramos compreender o conhecimento da obra “Achimpa” (2015) de Catarina Sobral por parte dos alunos, verificando a sua familiaridade com a obra.

**Tabela 17**

*Conhecimento da obra "Achimpa" de Catarina Sobral*

<b>Respostas</b>	<b>Ocorrências (n.º)</b>	<b>Respostas (%)</b>
Sim	2	(9,1%)
Não	20	(90,9%)

A tabela apresentada fornece dados sobre o conhecimento dos alunos em relação à obra “Achimpa” (2015), de Catarina Sobral. Dos 22 alunos inquiridos, apenas 2 afirmaram conhecer o livro, correspondendo a 9,1% do total, enquanto a grande maioria, 20 alunos, equivalente a 90,9%, declararam não conhecer a obra literária. Estes resultados revelam que a obra “Achimpa” era maioritariamente desconhecida pela turma antes da proposta didática. Este é um aspeto que deve ser alvo de análise, uma vez que revela que o projeto proporcionou uma experiência nova para quase todos os alunos, o que pode ter influenciado tanto o interesse quanto o entusiasmo com a proposta didática. No olhar de Manguel (2018, cit. por Melão, 2019) “a felicidade alcançada pela leitura, (...), não pode ser imposta” (p. 67). Neste sentido, o professor tem um papel preponderante na construção de uma relação positiva entre o aluno e a leitura, desenvolva “experiências de leitura estimulantes e gratificantes, que promovam o interesse, o espírito crítico e a autonomia na leitura” (Cunha & Silva, 2022, p. 60).

Seguidamente, os alunos foram desafiados a explicitar a importância da leitura expressiva da obra “Achimpa” na motivação para a leitura.

**Tabela 18**

*Importância da leitura expressiva do livro "Achimpa" de Catarina Sobral na motivação para a leitura: Justificação*

<b>Respostas</b>	
Motivação e curiosidade pela descoberta	A1 - <i>Sim, para saber mais significados de palavras.</i>
	A2 - <i>Sim, porque é uma obra muito boa.</i>
	A3 - <i>Sim, porque a obra é engraçada.</i>
	A4 - <i>Sim, porque quis descobrir o significado de uma nova palavra.</i>
	A17 - <i>Sim, porque talvez podemos criar palavras e incentiva-nos a ler.</i>
	A18 - <i>Sim, porque ensina-nos a história de uma palavra nova "Achimpa".</i>
	A21 - <i>Sim, motivou-me a descobrir o significado de várias palavras no futuro.</i>
	A5 - <i>Sim, porque achei que os livros que têm assim uns nomes estranhos podem ser divertidos ou ter uma história interessante.</i>
	A6 - <i>Acho, além de que me deixou curiosa para saber o que acontece mais e eu não sou grande fã de leitura!!</i>
	A8 - <i>Sim, porque o livro "Achimpa" é muito interessante.</i>
	A11 - <i>Sim, porque deu-me mais motivação para ler histórias parecidas.</i>
	A12 - <i>Sim, porque ajudou-me a perceber mais sobre os</i>

Interesse pela leitura e motivação	<i>livros.</i>
	<i>A14 - Sim, até porque o texto é interessante e muito engraçado.</i>
	<i>A15 - Sim, porque foi uma leitura divertida o que me motivou a ler.</i>
	<i>A16 - Sim, porque é um livro muito interessante e incentiva a motivação de ler.</i>
	<i>A19 - Sim, porque despertou a minha atenção para a sua leitura.</i>
	<i>A20 - Sim, porque comecei a ler mais livros.</i>
	<i>A21 - Sim, motivou-me a descobrir o significado de várias palavras no futuro.</i>
	<i>A22 - Sim, porque até foi divertida esta leitura e agora fico mais entusiasmada para ler outros livros.</i>
Interesse parcial ou neutro	<i>A7 - Sim porque eu achei muito fixe.</i>
	<i>A9 - Mais ou menos, acho que é uma obra divertida e interessante de ler mas não me motivou a ler.</i>
	<i>A10 - Não, porque eu já lia antes disso e o livro “Achimpa” não é o tipo de livros que eu gosto.</i>
	<i>A13 - Sim, porque eu não gosto muito de ler, mas esta obra gostei.</i>

Quando questionados sobre a importância da leitura expressiva na motivação para a leitura obtivemos diferentes respostas. Primeiramente, salientamos o interesse dos alunos em aprender novas palavras ou compreender melhor o vocabulário.

*A1 - Sim, para saber mais significados de palavras.*

*A2 - Sim, porque é uma obra muito boa.*

*A3 - Sim, porque a obra é engraçada.*

A4 - *Sim, porque quis descobrir o significado de uma nova palavra.*

A17 - *Sim, porque talvez podemos criar palavras e incentiva-nos a ler.*

A18 - *Sim, porque ensina-nos a história de uma palavra nova “Achimpa”.*

A21 - *Sim, motivou-me a descobrir o significado de várias palavras no futuro.*

De um modo geral, estes alunos percecionam a leitura expressiva como ato de enriquecer o vocabulário e de compreender significados. Neste sentido, a leitura é vista como uma oportunidade de ampliar o conhecimento lexical, refletindo-se como aquisição de competências linguísticas. Contudo há quem seja parco na justificação referida, mencionando apenas que a leitura expressiva é importante porque a obra é “muito boa” ou “engraçada”.

Por outro lado, consideramos que há um conjunto de respostas dadas que refletem a apreciação dos alunos, no qual salientam o prazer, o humor e a curiosidade.

A5 - *Sim, porque achei que os livros que têm assim uns nomes estranhos podem ser divertidos ou ter uma história interessante.*

A6 - *Acho, além de que me deixou curiosa para saber o que acontece mais e eu não sou grande fã de leitura!!*

A8 - *Sim, porque o livro “Achimpa” é muito interessante.*

A11 - *Sim, porque deu-me mais motivação para ler histórias parecidas.*

A12 - *Sim, porque ajudou-me a perceber mais sobre os livros.*

A14 - *Sim, até porque o texto é interessante e muito engraçado.*

A15 - *Sim, porque foi uma leitura divertida o que me motivou a ler.*

A16 - *Sim, porque é um livro muito interessante e incentiva a motivação de ler.*

A19 - *Sim, porque despertou a minha atenção para a sua leitura.*

A20 - *Sim, porque comecei a ler mais livros.*

A21 - *Sim, motivou-me a descobrir o significado de várias palavras no futuro.*

A22 - *Sim, porque até foi divertida esta leitura e agora fico mais entusiasmada para ler outros livros.*

Consideramos, com base nas respostas apresentadas anteriormente, que a leitura é apreciada pela sua ludicidade, sendo que essa experiência positiva contribui para incentivar o desejo de ler outros textos (A11, A22). Tal é fundamental, uma vez que uma experiência agradável com a leitura contribui para a construção do hábito de ler.

Outras respostas revelam o interesse parcial ou neutro em relação à importância da leitura expressiva.

*A7 - Sim porque eu achei muito fixe.*

*A9 - Mais ou menos, acho que é uma obra divertida e interessante de ler mas não me motivou a ler.*

*A10 - Não, porque eu já lia antes disso e o livro “Achimpa” não é o tipo de livros que eu gosto.*

*A13 - Sim, porque eu não gosto muito de ler, mas esta obra gostei.*

Assim, verificamos que há respostas que não justificam de forma clara o contributo da leitura expressiva na motivação para a leitura. Consideramos que este aspeto da justificação é algo pouco desenvolvido pelos alunos, dando-nos conta de que revelam fragilidades na expressão do pensamento crítico e apreciativo, como podemos constatar no decorrer da análise do Q1 e do Q2. Na verdade verificamos que os alunos não estão a justificar, apenas a caracterizar o ato. Perante uma questão de justificação, as respostas dadas levantam os seguintes pensamentos: *Será que revelam leve consciência linguístico-gramatical? Não lhes apetece escrever? Ou a argumentação é um aspeto a ser trabalhado?* De acordo com Lipman (2008, cit. por Guzzo e Lima, 2018) a escola tem como objetivo “ajudar-nos a formar melhores julgamentos a fim de que possamos modificar nossas vidas de maneira mais criteriosa” (p. 335). Este é definido pelos autores como uma “maneira de refletir sobre crenças e decisões com base na avaliação das melhores razões disponíveis para elas” (Guzzo & Lima, 2018, p. 342). Por isso, é importante que a escola tenha como meta a alcançar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Além da leitura expressiva, os alunos identificaram outros elementos fundamentais para captar a atenção do público para a leitura (Tabela 19).

### **Tabela 19**

*Elementos fundamentais, além da leitura expressiva, para captar a atenção do público para a leitura*

<b>Respostas</b>
------------------

Elementos visuais e estéticos do livro	A1 - <i>Imagens.</i>
	A3 - <i>As imagens.</i>
	A7 - <i>É preciso haver uma capa chamativa.</i>
	A8 - <i>A capa do livro e o título.</i>
	A15 - <i>Uma capa interessante e um título duvidoso, que deixe o público interessado no livro.</i>
	A17 - <i>As ilustrações.</i>
	A20 - <i>Uma capa cativante e um tema interessante</i>
Apresentação e leitura do livro	A2 - <i>Ler em voz alta.</i>
	A4 - <i>Ter expressividade e ser uma história que o público goste.</i>
	A10 - <i>É fundamental ler em voz alta.</i>
	A16 - <i>Ser engraçado, ler com ânimo e fazer o público divertir-se.</i>
	A18 - <i>O olhar para com o público, pausas.</i>
	A21 - <i>Lermos a história divertidamente.</i>
	A22 - <i>A entoação.</i>
	A5 - <i>Que a obra explique mais o que acontece porque, por ser uma obra muito pequenina deixa as pessoas muito curiosas!</i>
	A6 - <i>Pouco texto e engraçado.</i>
	A9 - <i>O livro, porque depende dele para gostar de ler ou querer ler.</i>

Narrativa	A11 - Livros com histórias interessantes.
	A12 - <i>Que a obra seja chamativa.</i>
	A13 - <i>Um mistério que não acabe no primeiro livro, assim as pessoas vão ficar interessadas assim incentivando-as a comprar o livro.</i>
	A14 - <i>Ser uma história divertida e criativa para não ser uma leitura entediante e perder a vontade de ler.</i>
	A19 - <i>Sim, porque a história é boa.</i>

As respostas dadas pelos alunos sobre os elementos fundamentais para captar a atenção do público no momento da leitura oscilam entre os elementos visuais e estéticos do livro, a apresentação e leitura e a sua narrativa.

Do total de 22 inquiridos constatamos que a maioria destaca a importância de uma narrativa interessante e divertida, que contribua para despertar o interesse dos alunos.

*A5 - Que a obra explique mais o que acontece porque, por ser uma obra muito pequenina deixa as pessoas muito curiosas!*

*A6 - Pouco texto e engraçado.*

*A9 - O livro, porque depende dele para gostar de ler ou querer ler.*

*A11 - Livros com histórias interessantes.*

*A12 - Que a obra seja chamativa.*

*A13 - Um mistério que não acabe no primeiro livro, assim as pessoas vão ficar interessadas assim incentivando-as a comprar o livro.*

*A14 - Ser uma história divertida e criativa para não ser uma leitura entediante e perder a vontade de ler.*

*A19 - Sim, porque a história é boa.*

Podemos considerar que este grupo de alunos destaca o conteúdo do livro essencial para manter o seu interesse, referindo que este deve ser um mistério, divertido e criativo. Especificamente, um aluno referiu a presença de pouco texto como um fator fundamental para captar a atenção do público para a leitura, acrescentado que este deve ser engraçado.

Os restantes dividem-se em duas perspetivas. Uns consideram que para captar a atenção do público para a leitura é necessário ter em consideração os elementos visuais e estéticos, salientando as ilustrações, a capa e o título.

A1 - *Imagens.*

A3 - *As imagens.*

A7 - *É preciso haver uma capa chamativa.*

A8 - *A capa do livro e o título.*

A15 - *Uma capa interessante e um título duvidoso, que deixe o público interessado no livro.*

A17 - *As ilustrações.*

A20 - *Uma capa cativante e um tema interessante.*

Esta preferência pelos elementos visuais e estéticos destaca a relevância de utilizar este tipo de recursos em materiais didáticos, de modo a captar a atenção e o interesse dos alunos. Relativamente a este estímulo visual, Silva (2014a) refere que “os alunos aprendem melhor quando: se privilegia a junção de vários meios para ilustrar a informação, ou seja, as palavras e as imagens são melhores do que apenas palavras; a atenção do aluno é mais focada e não dividida” (p. 22).

Outros ressaltam a importância da leitura em voz alta e do uso da expressividade para motivar os alunos para a leitura.

A2 - *Ler em voz alta.*

A4 - *Ter expressividade e ser uma história que o público goste.*

A10 - *É fundamental ler em voz alta.*

A16 - *Ser engraçado, ler com ânimo e fazer o público divertir-se.*

A18 - *O olhar para com o público, pausas.*

A21 - *Lermos a história divertidamente.*

A22 - *A entoação.*

Deste modo, as respostas apresentadas anteriormente reforçam a relevância do uso de estratégias orais e dramáticas na sala de aula. Além de que há um aluno que salienta a relevância das pausas e do olhar com o público durante a leitura, para que esta seja mais significativa. Perante isto, consideramos que ler de forma expressiva contribui para uma experiência sensorial e emocional mais significativa. Além disso, acreditamos ser uma prática capaz de aproximar os alunos da leitura, promovendo um envolvimento

mais rico com o livro. Neste sentido, Pires (2022) evidencia a importância da compreensão daquilo que se lê, bem como o tom de voz adequado, sendo fundamental transparecer as emoções inerentes a cada parte do texto. Nesta linha de pensamento, Gomes (2017) partilha a relevância das características e competências fundamentais na leitura em voz alta, como por exemplo, a entoação, a voz, a dicção e a fluência. Além disso, acrescenta a vivacidade e a espontaneidade da leitura expressiva de modo a captar a atenção do público, ao referir que a “leitura em voz alta, com expressividade, é uma forma de partilha das emoções do leitor com seu público (...), em que o prazer da leitura deve ser comunicado”, juntamente com uma entoação e expressão corporal corretas (Gomes, 2017, p. 44).

De seguida, analisamos o contributo da atividade de formação de *pseudopalavras* na motivação para a escrita com base nos dados presentes na Tabela 20.

**Tabela 20**

*Contributo da atividade de formação de pseudopalavras na motivação para a escrita*

<b>Respostas</b>	<b>Ocorrências (n.º)</b>	<b>Resposta (%)</b>
Discordo totalmente	0	(0%)
Discordo	0	(0%)
Não discordo, nem concordo	3	(13,6%)
Concordo	17	(77,3%)
Concordo totalmente	2	(9,1%)

Por conseguinte, a análise dos dados apresentados na Tabela 19, intitulada de "Contributo da atividade de formação de *pseudopalavras* na motivação para a escrita", revela uma predominância de respostas positivas em relação ao impacto desta estratégia na motivação para a atividade escrita. A maioria dos inquiridos revelam uma concordância com a eficácia da atividade. De um total de 22 alunos, 17 afirmam concordar e 2 concordar totalmente, o que perfaz uma percentagem de 86,4% de respostas positivas, indicando que a atividade de formação de *pseudopalavras* possui

um papel de motivação no desenvolvimento da escrita. Inclusive assume um caráter lúdico e experimental e do mesmo modo afasta-se das orientações convencionais da escrita. Além disso, a ausência de respostas negativas (Discordo totalmente e Discordo) reforça a ideia de que a estratégia implementada foi recebida de forma positiva pelos alunos.

Por outro lado, a presença de 3 respostas neutras dá a entender que este grupo de alunos não sentiu nem qualquer ponto positivo, nem negativo acerca da atividade de formação de *pseudopalavras*. Tal pode ser justificado pelos interesses e gostos pessoais dos alunos, bem como o seu envolvimento na atividade. No seu trabalho final intitulado de *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento* (2014), a autora salienta que um dos principais fatores para a aprendizagem é a predisposição dos alunos à mesma. Contudo, revela que esta predisposição depende da criança, das atividades e dos agentes de aprendizagem (Silva, 2014b). Neste processo, o professor detém um papel fundamental em “criar condições e ambientes adequados, onde exista uma quantidade variável de materiais pedagógicos estimulantes” (Silva, 2014b, p. 38).

No contexto educativo os resultados anteriormente apresentados mostram que a integração de atividades lúdicas e criativas na motivação para o ensino da escrita podem contribuir para a construção de uma relação positiva com este domínio. Além disso, reforçam a relevância de adotar estratégias inovadoras que permitem ampliar a predisposição dos alunos para o ato escrito.

Ademais, procuramos saber os sentimentos que emergiram quando os alunos foram solicitados para a escrita de um texto narrativo, comparando com os dados recolhidos no inquérito por questionário inicial (Tabela 10).

**Tabela 21**

*Sentimentos relacionados com a solicitação de escrita de um texto narrativo*

<b>Respostas</b>	<b>Ocorrências (n.º)</b>	<b>Resposta (%)</b>
Aborrecimento	1	(4,5%)
Entusiasmo	11	(50%)

Pressão	3	(13,6%)
Nervosismo	2	(9,1%)
Nada	1	(4,5%)
Normal	1	(4,5%)
Felicidade	1	(4,5%)
Criatividade	1	(4,5%)
Estável	1	(4,5%)

Quando questionados sobre o sentimento surgido ao serem solicitados para um desafio de escrita verificamos uma diversidade de sentimentos. Observa-se que o sentimento mais predominante é o entusiasmo, representando 50% das respostas obtidas. Este aspeto mostra que metade dos 22 alunos apresenta ter uma relação positiva com a atividade escrita.

Porém, verifica-se uma notável presença de sentimentos de pressão (13,6%) e nervosismo (9,1%), o que dá a entender que tarefas de escrita de textos pode originar ansiedade e uma perceção de exigência. A presença de sentimentos como aborrecimento, normalidade e estabilidade, embora representem uma minoria (4,5% cada), indica que há uma parcela de alunos para quem a atividade não desperta emoções, nem positivas nem negativas. Neste sentido, importa aludir ao testemunho de Escaraboto (2007), a qual identifica como grande desafio da educação

reconhecer este mundo tão diferente, preservar valores e comportamentos indissociáveis na prática educativa de todas as épocas, como a ética, a moral, e atender às necessidades de cada uma das crianças inseridas neste mundo da atualidade, promovendo práticas educativas mais adequadas a tais necessidades, fazendo da escola um espaço de construção e valorização não só do coletivo, mas das significações, dos sonhos e das motivações individuais.

(p. 134)

Perante isto, reforça ainda que é preciso conhecer os alunos desde o primeiro contacto com os mesmos, entendendo-os e percebendo-os nas dimensões biológica, afetiva, cognitiva e social (Escaraboto, 2007).

A criatividade e a felicidade mencionadas cada uma por 4,5% dos inquiridos, destacam a importância de atividades que não apenas transmitem conhecimento, mas também promovam o bem-estar dos alunos. Relativamente a este último aspeto frisado, na sua prática pedagógica, o professor deve ter em consideração o desenvolvimento do bem-estar dos alunos, incentivando-os a promover o seu próprio bem-estar e dos outros ao seu redor. Deste modo, uma das competências referidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), que combina conhecimentos, capacidades e atitudes reporta-se ao bem-estar, sendo importante que os alunos promovam e transformem a qualidade de vida da sociedade, bem como do indivíduo (Martins et al., 2017).

Comparando os dados analisados com os dados presentes na Tabela 10 que apresenta os sentimentos dos alunos face a um pedido de escrita, numa fase anterior à realização da proposta didática apresentada (Q1) verificamos um aumento de alunos que refere ter entusiasmo quando solicitados ao pedido de escrita. Além disso, verificamos a existência de novos sentimentos positivos como a felicidade e a criatividade. No âmbito do sentimento relacionado com a pressão assiste-se a uma diminuição de alunos do Q1 para o Q2.

Assim, a comparação realizada sugere que o contexto e o objetivo da atividade escrita influencia de forma significativa a resposta emocional dos alunos.

O contributo da escrita em grupo foi também um aspeto questionado aos alunos, com o objetivo de compreender o contributo da abordagem colaborativa no processo de escrita das produções textuais.

## **Tabela 22**

*Contributo da escrita em grupo: Justificação*

<b>Respostas</b>	
	<i>A1 - Sim, porque sentimo-nos mais seguros.</i>

Segurança e motivação	A8 - <i>Sim, porque ajudou-me a ficar mais com os meus amigos.</i>
	A17 - <i>Sim, porque se os trabalhos forem em grupo os alunos ficam mais motivados.</i>
Trabalho em equipa e interação	A2 - <i>Sim, porque aprendemos a trabalhar em equipa e a partilhar ideias uns com os outros.</i>
	A4 - <i>Sim, porque trabalhamos com outros colegas.</i>
	A6 - <i>Sim, pois em grupo trabalhamos coletivamente e melhor.</i>
	A7 - <i>Sim, porque assim conhecemos melhor os colegas.</i>
	A9 - <i>Sim, porque ajuda-nos a conhecer-nos melhor.</i>
	A12 - <i>Sim, porque assim também sabemos as opiniões dos outros.</i>
	A13 - <i>Sim, pois todos pensam e é mais fácil de trabalhar.</i>
	A19 - <i>Sim, porque assim toda a gente do grupo participa.</i>
	A20 - <i>Sim, porque ensina-nos a trabalhar em equipa.</i>
A21 - <i>Sim, porque trabalhando em conjunto podemos debater diferentes ideias.</i>	
	A5 - <i>Sim, acho que ter experiências como essa são engraçadas e ao mesmo tempo importantes.</i>
	A10 - <i>Sim, assim incentiva-nos a escrever mais e a melhorar a nossa caligrafia até nos ajuda a escrever histórias.</i>
	A11 - <i>Sim, porque com as ideias de várias pessoas pode-se fazer um texto com mais criatividade.</i>

Criatividade e aprendizagem colaborativa	A14 - <i>Sim, porque é mais divertido.</i>
	A15 - <i>Sim, porque tem mais pessoas a dar ideias e não ficas sem um bloqueio criativo.</i>
	A16 - <i>Sim, porque o texto ia ficando mais divertido e criativo com as ideias de todos os membros do grupo.</i>
	A18 - <i>Sim, porque acho uma atividade fixe e porque também acho que trabalhar em grupo estimula a aprendizagem.</i>
	A22 - <i>Sim, porque tive as ideias das outras pessoas do meu grupo.</i>
Perceção negativa	A3 - <i>Não muito.</i>

As respostas dadas pelos 22 inquiridos à questão *Consideras que a escrita em grupo foi uma mais-valia? Justifica a tua resposta* podem ser organizadas em três categorias: segurança e motivação, trabalho em equipa e interação e criatividade e aprendizagem colaborativa.

Assim, de acordo com as perceções dos alunos sobre o contributo da escrita em grupo verificamos a existência de um conjunto de respostas que indicam que o ambiente colaborativo promove uma maior segurança entre os alunos, sentindo-se mais apoiados. Isto fortalece a sua confiança de modo a participar ativamente e sem receios.

A1 - *Sim, porque sentimo-nos mais seguros.*

A8 - *Sim, porque ajudou-me a ficar mais com os meus amigos.*

A17 - *Sim, porque se os trabalhos forem em grupo os alunos ficam mais motivados.*

Por outro lado, há alunos que destacam a importância do desenvolvimento do trabalho em equipa e a interação com os colegas.

A2 - *Sim, porque aprendemos a trabalhar em equipa e a partilhar ideias uns com os outros.*

A4 - *Sim, porque trabalhamos com outros colegas.*

A6 - *Sim, pois em grupo trabalhamos coletivamente e melhor.*

A7 - *Sim, porque assim conhecemos melhor os colegas.*

A9 - *Sim, porque ajuda-nos a conhecer-nos melhor.*

A12 - *Sim, porque assim também sabemos as opiniões dos outros.*

A13 - *Sim, pois todos pensam e é mais fácil de trabalhar.*

A19 - *Sim, porque assim toda a gente do grupo participa.*

A20 - *Sim, porque ensina-nos a trabalhar em equipa.*

A21 - *Sim, porque trabalhando em conjunto podemos debater diferentes ideias.*

Estas respostas indicam que os alunos compreendem o trabalho em grupo como uma oportunidade de desenvolver competências interpessoais, como a colaboração, a comunicação e o respeito. A colaboração permite que os alunos partilhem as suas ideias e opiniões, compreendam os outros e aprendam a negociar, de modo a satisfazer o bem comum. Deste modo, ao participarem nestas atividades, os alunos desenvolvem capacidades relacionadas com o desenvolvimento interpessoal, o que vai ao encontro de uma das áreas de competência referidas nas *Aprendizagens Essenciais de Português do 6.º ano* (2018) em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017): “Relacionamento interpessoal”. Além disso, aprimoram a comunicação com os outros, desenvolvendo o trabalho em equipa. Neste, os alunos compartilham ideias, estratégias e soluções para o alcance de um determinado objetivo proposto. A isto acrescento o testemunho de Silva (2008) o qual refere ser essencial exercer uma reflexão sobre a questão de ser a dinâmica de grupo uma atividade de cunho vivencial em que os membros do grupo experienciam variadas aproximações da realidade e ao experimentarem essas aproximações iniciam, de facto, o processo de aprendizagem com a necessária resiliência intelectual para o sujeito da aprendizagem (p. 87).

Assim, é esperado que os alunos, neste sentido, sejam capazes de:

Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (Martins et al., 2017, p. 25)

Neste sentido, os alunos são encorajados a valorizar um conjunto de valores, definidos no PASEO, que devem ser passíveis de se pautar em ambiente escolar, sendo neste caso específico os valores de “Responsabilidade e integridade”, bem como “Cidadania e participação” (Martins et al., 2017, p. 17).

Além disso, há respostas que refletem a importância do trabalho em grupo na promoção da criatividade.

*A5 - Sim, acho que ter experiências como essa são engraçadas e ao mesmo tempo importantes.*

*A10 - Sim, assim incentiva-nos a escrever mais e a melhorar a nossa caligrafia até nos ajuda a escrever histórias.*

*A11 - Sim, porque com as ideias de várias pessoas pode-se fazer um texto com mais criatividade.*

*A14 - Sim, porque é mais divertido.*

*A15 - Sim, porque tem mais pessoas a dar ideias e não ficas sem um bloqueio criativo.*

*A16 - Sim, porque o texto ia ficando mais divertido e criativo com as ideias de todos os membros do grupo.*

*A18 - Sim, porque acho uma atividade fixe e porque também acho que trabalhar em grupo estimula a aprendizagem.*

*A22 - Sim, porque tive as ideias das outras pessoas do meu grupo.*

Nestas é evidente a relevância de trocar ideias com os colegas no enriquecimento do processo criativo, pois cada aluno é capaz de contribuir com a sua perspetiva. De igual modo, o carácter lúdico da atividade contribui para uma aprendizagem mais dinâmica, o que acreditamos que reduz o stress e a ansiedade.

Por último cabe destacar um comentário menos positivo referido por um dos inquiridos.

*A3 - Não muito.*

Este comentário revela que o aluno não considera que o trabalho em grupo foi uma mais-valia para a escrita de uma produção textual. Contudo, não apresenta qualquer tipo de justificação para o referido.

Por outro lado, procurámos compreender os conhecimentos prévios que os alunos tinham acerca da ferramenta digital utilizada, o *StoryJumper*.

**Tabela 23**

*Utilização prévia da ferramenta “StoryJumper”*

<b>Respostas</b>	<b>Ocorrências (n.º)</b>	<b>Resposta (%)</b>
Sim	3	(13,6%)
Não	19	(86,4%)

Com base na Tabela 23 averiguamos que apenas 3 alunos já tinham utilizado a ferramenta *StoryJumper* anteriormente, enquanto 19 alunos não tinham qualquer experiência com essa ferramenta. Com isto, acreditamos que a maioria dos alunos está pouco familiarizada com a utilização de ferramentas digitais na sala de aula. Estes dados podem representar um desafio, mas também uma oportunidade para o desenvolvimento de capacidades digitais, em contexto educativo. Neste contexto, de um modo geral, é esperado que o professor conheça os conhecimentos que os alunos já adquiriram ou ainda estão por adquirir. Nesta linha de pensamento, Silva (2014a) refere que

as experiências e os diversos conhecimentos que a criança já possui antes de iniciar a sua escolaridade, através das interações com o meio social, nem sempre são concisos e elaborados. Contudo, devem ser tidos em conta, uma vez que as ligações estabelecidas com o que já é conhecido e o que já foi aprendido são fundamentais para a criança, pois possibilita-lhe alargar e aprofundar os saberes já adquiridos e assim introduzir conhecimentos novos e armazená-los. (p. 34)

Por outro lado, com base nos dados analisados acreditamos que a introdução desta ferramenta digital representou uma estratégia para motivar os alunos, promovendo uma experiência diferente. Tal pode ser estudado com a análise da Tabela 24.

**Tabela 24**

*Importância dos recursos digitais, como o “StoryJumper” na motivação para a escrita*

<b>Respostas</b>	<b>Número (n.º)</b>	<b>Resposta (%)</b>
Discordo totalmente	0	(0%)
Discordo	1	(4,5%)
Não discordo, nem concordo	2	(9,1%)
Concordo	13	(59,1%)
Concordo totalmente	6	(27,3%)

O referido anteriormente pode ser estudado com a análise da Tabela 24. Os resultados obtidos mostram que a maioria dos alunos considera os recursos digitais relevantes para a motivação para a escrita. Do total dos inquiridos, 13 “concordam” e 6 “concordam totalmente” com a afirmação, totalizando 19 inquiridos com uma visão positiva sobre o contributo das ferramentas digitais na motivação para a escrita. Em contrapartida, apenas 1 aluno refere discordar e 2 mantêm-se neutros. A este respeito é de destacar a contribuição das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem. “O uso das novas TIC é uma possível justificação para motivar os alunos no desenvolvimento de atividades, estimulando o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias no processo de formação do aluno” (Camacho, 2017, p. 34). Além disso, Teixeira (2012, cit. por Camacho, 2017) salienta que as “novas tecnologias como fator motivador de aprendizagem deve ser alicerçada com estratégias devidamente planeadas, inseridas num projeto educacional que acompanhe as recentes inovações” (p. 33).

Além disso, os alunos foram questionados acerca do contributo da proposta didática para a melhoria das competências de escrita, sendo a Tabela 25 apresentada para ilustrar as respostas obtidas.

**Tabela 25**

*Contributo da proposta didática para a melhoria das competências de escrita*

<b>Respostas</b>	<b>Ocorrências (n.º)</b>	<b>Resposta (%)</b>
Discordo totalmente	0	(0%)
Discordo	0	(0%)
Não discordo, nem concordo	2	(9,1%)
Concordo	15	(68,2%)
Concordo totalmente	5	(22,7%)

A Tabela 25 apresenta dados sobre a percepção dos alunos em relação ao "Contributo da proposta didática para a melhoria das competências de escrita". Os resultados indicam uma avaliação totalmente positiva, uma vez que 15 inquiridos "concordam" e 5 "concordam totalmente" que a proposta contribui para o desenvolvimento de competências de escrita. Apenas uma pequena parte dos alunos apresenta uma visão neutra, com 2 assinalando a opção "não discordo, nem concordo". Além disso, é possível verificar a ausência de respostas de discordância, o que revela um consenso positivo acerca do contributo da proposta didática. De referir que a proposta didática apresentada privilegia as características fundamentais de uma unidade didática definidas por Pais (2013), as quais destacamos a sua vertente realista e prática, a coerência envolvente em todo o processo, a flexibilidade e adequação a outros contextos, bem como a motivação que deve gerar nos alunos, implicando-os ativamente no decorrer da mesma.

Por conseguinte, de um modo geral procuramos compreender a influência da proposta didática na relação com a leitura, escrita e gramática, obtendo as seguintes respostas.

**Tabela 26**

*Influência da proposta didática na relação com a leitura, escrita e gramática*

<b>Respostas</b>	
Motivação para ler e escrever	<i>A1 - Deixou-me mais interessada e ansiosa para a próxima vez fazer uma atividade como esta.</i>
	<i>A2 - Porque estive a escrever um texto interessante.</i>
	<i>A4 - Influenciou-me um bocado, não sou muito de ler livros, mas este livro foi muito interessante.</i>
	<i>A5 - Influenciou-me a ler mais, porque eu queria aprender mais palavras novas.</i>
	<i>A10 - Sim, porque influenciou-me a ler mais.</i>
	<i>A11 - Influenciou-me porque eu gostei deste tipo de histórias.</i>
	<i>A15 - Influenciou-me através da realização da produção textual.</i>
	<i>A16 - Influenciou através da realização em grupo.</i>
	<i>A19 - Influenciou porque nós lemos, escrevemos e assim melhorou a nossa gramática.</i>
	<i>A20 - Ajudou e deixou-me mais interessada na leitura, escrita e gramática.</i>
	<i>A21 - Permitiu-me ter cada vez mais vontade de ler.</i>
<i>A22 - A atividade realizada influenciou a minha relação com a leitura, pois deu-me mais vontade de ler, escrever e quando escrevo pensar na forma como escrevo.</i>	

Desenvolvimento da autoconfiança	A8 - <i>Ajudou de modo a eu confiar mais em mim para fazer as coisas e assim no futuro posso ser uma grande escritora.</i>
	A17 - <i>Depois de escrevermos eu li em voz alta e corrigimos certas palavras.</i>
Criatividade e expressão pessoal	A3 - <i>Acho que foi por ter a experiência de fazer uma história.</i>
	A12 - <i>A atividade influenciou-me na escrita, pois escrevi com criatividade.</i>
	A18 - <i>A atividade realizada influenciou-me porque criámos uma nova história com uma palavra inventada.</i>
Influência negativa/neutra	A6 - <i>Alguma.</i>
	A14 - <i>Não influenciou, porque já tinha essa consciência.</i>
Justificação parca	A7 - <i>Muito fixe.</i>
	A9 - <i>Sim.</i>
	A13 - <i>Porque foi uma atividade muito divertida.</i>

As respostas dos alunos quanto à *Influência da proposta didática na relação com a leitura, escrita e gramática* podem ser categorizadas em seis aspetos. Primeiramente, destacamos as respostas que apontam para o fortalecimento do interesse dos alunos pela leitura e escrita e a motivação como fator essencial para a aprendizagem.

A1 - *Deixou-me mais interessada e ansiosa para a próxima vez fazer uma atividade como esta.*

A2 - *Porque estive a escrever um texto interessante.*

A4 - *Influenciou-me um bocado, não sou muito de ler livros, mas este livro foi muito interessante.*

A5 - *Influenciou-me a ler mais, porque eu queria aprender mais palavras novas.*

A10 - *Sim, porque influenciou-me a ler mais.*

A11 - *Influenciou-me porque eu gostei deste tipo de histórias.*

*A15 - Influenciou-me através da realização da produção textual.*

*A16 - Influenciou através da realização em grupo.*

*A19 - Influenciou porque nós lemos, escrevemos e assim melhorou a nossa gramática.*

*A20 - Ajudou e deixou-me mais interessada na leitura, escrita e gramática.*

*A21 - Permitiu-me ter cada vez mais vontade de ler.*

*A22 - A atividade realizada influenciou a minha relação com a leitura, pois deu-me mais vontade de ler, escrever e quando escrevo pensar na forma como escrevo.*

Estas revelam a importância da proposta didática de produção textual como elo de motivação para os alunos se apropriarem da prática de leitura e escrita, entendendo as suas funções e contributos académicos, mas também reconhecê-las como práticas prazerosas e enriquecedoras. Além disso, os testemunhos A5, A10 e A21 evidenciam que apesar destes alunos já terem uma relação positiva com a leitura, a proposta didática permitiu ampliar esse prazer e gosto de ler. Apesar de alguns alunos salientarem ambas os domínios, leitura e escrita, como fundamentais na proposta didática, há quem referia só cada um deles especificamente. No âmbito da escrita, salientam a escrita de um texto interessante e a realização em grupo (A2, A16).

Numa outra perspetiva, as respostas de outros alunos evidenciam o impacto positivo da atividade na autoconfiança.

*A8 - Ajudou de modo a eu confiar mais em mim para fazer as coisas e assim no futuro posso ser uma grande escritora.*

*A17 - Depois de escrevermos eu li em voz alta e corrigimos certas palavras.*

Além de motivar para o ensino da leitura e da escrita, a proposta didática, de acordo com os testemunhos apresentados acima, fortaleceu a autoconfiança dos alunos. Esta é fundamental para que a escrita seja vista pelos alunos como ferramenta de autoexpressão.

Além disso, há testemunhos dos alunos que realçam o papel da proposta didática na promoção da imaginação e criatividade dos alunos.

*A3 - Acho que foi por ter a experiência de fazer uma história.*

*A12 - A atividade influenciou-me na escrita, pois escrevi com criatividade.*

*A18 - A atividade realizada influenciou-me porque criámos uma nova história com*

*uma palavra inventada.*

A par disto, acreditamos que a proposta didática implementada contribuiu para estimular o desenvolvimento de competências de originalidade e criatividade, essenciais para a produção textual.

Contudo, há respostas que revelam uma influência menos positiva ou neutra da proposta didática na relação dos alunos com a leitura, escrita e gramática.

*A6 - Alguma.*

*A14 - Não influenciou, porque já tinha essa consciência.*

Em relação à resposta A6, esta indica-nos que a proposta didática influenciou de forma momentânea o aluno, não tendo ocorrido um impacto profundo. Já a resposta A14 revela que o aluno já possuía uma predisposição significativa em relação à leitura, escrita e gramática.

Contudo, uma vez mais verificamos uma justificação restrita dos alunos às questões colocadas nos inquéritos por questionário.

*A7 - Muito fixe.*

*A9 - Sim.*

*A13 - Porque foi uma atividade muito divertida.*

De igual modo, desafiámos os alunos a registarem aspetos positivos da proposta didática, incentivando-os a refletir sobre o que mais motivou e despertou o seu interesse durante a realização da proposta didática.

## **Tabela 27**

*Aspetos positivos da proposta didática*

<b>Respostas</b>	
	<i>A1 - De estar em grupo.</i>
	<i>A4 - Construir o texto em grupo com várias ideias.</i>

Colaboração em grupo	A5 - <i>Trabalhar em grupo.</i>
	A7 - <i>Estar em grupo.</i>
	A9 - <i>Trabalhar em grupos.</i>
	A13 - <i>O trabalho em grupo.</i>
Criatividade linguística	A8 - <i>Inventar a história que íamos escrever.</i>
	A15 - <i>Criar a nova palavra e escrever o texto.</i>
	A19 - <i>Criar novas palavras.</i>
Uso da tecnologia	A2 - <i>Utilizar a aplicação StoryJumper.</i>
	A17 - <i>Escrever no computador.</i>
	A21 - <i>Usar StoryJumper.</i>
	A22 - <i>O computador.</i>
Processo de leitura e escrita	A3 - <i>Fazer o nosso livro.</i>
	A6 - <i>Escrever o texto.</i>
	A10 - <i>Ler o texto.</i>
	A11 - <i>A escrita.</i>
	A12 - <i>Ler o livro.</i>
	A14 - <i>Fazer o nosso texto.</i>
	A16 - <i>A leitura.</i>
	A18 - <i>Escrever o texto.</i>
	A20 - <i>O título.</i>

Para uma análise mais abrangente dos aspetos positivos da proposta didáctica proferidos pelos alunos, consideramos relevante categorizá-los. Deste modo, numa fase inicial salientamos a colaboração em grupo como um aspeto referido por um grupo de alunos.

*A1 - De estar em grupo.*

*A4 - Construir o texto em grupo com várias ideias.*

*A5 - Trabalhar em grupo.*

*A7 - Estar em grupo.*

*A9 - Trabalhar em grupos.*

*A13 - O trabalho em grupo.*

A colaboração além de promover a aprendizagem, facilita o desenvolvimento de competências de comunicação e de troca de ideias. Acreditamos que o trabalho em equipa permite que os alunos participem na atividade de forma mais ativa, sentindo-se ouvidos e trocando opiniões e ideias. A proposta didáctica implementada ao ter estimulado esta interação entre os alunos, promoveu um contexto de aprendizagem significativo, que valorizou a diversidade de opiniões e contribuiu para que os alunos chegassem a um acordo.

Outro aspeto enfatizado é a oportunidade de criar e inventar vocábulos.

*A8 - Inventar a história que íamos escrever.*

*A15 - Criar a nova palavra e escrever o texto.*

*A19 - Criar novas palavras.*

De igual modo, salientaram o uso da tecnologia como aspeto positivo, nomeadamente quanto à utilização da ferramenta *StoryJumper* no processo de escrita de textos.

*A2 - Utilizar a aplicação StoryJumper.*

*A17 - Escrever no computador.*

*A21 - Usar StoryJumper.*

*A22 - O computador.*

Neste âmbito da utilização de recursos digitais na escrita, Fernandes (2014) considera que a

relação entre o computador e a escrita começou a assumir maior relevo com o aparecimento dos programas de processamento de texto, pois estes vieram abrir novos caminhos no que diz respeito à possibilidade de desenvolvimento de novas estratégias de ensino-aprendizagem, visando a promoção da competência da escrita. (p. 44)

De igual modo, acrescenta que o processador de texto pode ser uma ferramenta útil em todas as fases de elaboração de um texto, especialmente na etapa de revisão e aprimoramento.

Por último, destacamos a importância dada ao processo de leitura e escrita. As respostas a seguir apresentadas demonstram que além da prática de leitura e escrita, a atenção atribuída ao título do texto demonstra a compreensão dos alunos sobre a relevância de todos os elementos que constituem uma obra literária.

A3 - *Fazer o nosso livro.*

A6 - *Escrever o texto.*

A10 - *Ler o texto.*

A11 - *A escrita.*

A12 - *Ler o livro.*

A14 - *Fazer o nosso texto.*

A16 - *A leitura.*

A18 - *Escrever o texto.*

A20 - *O título.*

Estes aspetos mostram que a proposta didática motivou os alunos de forma significativa, promovendo a aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento da criatividade, o uso positivo da tecnologia e uma visão aprofundada sobre a leitura e a escrita.

Além dos aspetos positivos, os alunos procederam ao registo de aspetos negativos da proposta didática, fundamentais para identificar possíveis dificuldades ou limitações de modo a proporcionar uma análise mais completa e crítica da experiência vivida.

**Tabela 28***Aspetos negativos da proposta didática*

<b>Respostas</b>	
Apreciação positiva da atividade	A11 - <i>Gostei de tudo.</i>
	A19 - <i>Gostei de tudo.</i>
	A21 - <i>Adorei.</i>
Dificuldades e desafios	A3 - <i>Fazer o texto.</i>
	A4 - <i>Analisar o texto do outro grupo.</i>
	A5 - <i>Estar a ditar o texto para o colega.</i>
	A6 - <i>Escrever o texto.</i>
	A8 - <i>Ter de copiar o texto várias vezes.</i>
	A9 - <i>Uma certa pessoa do grupo.</i>
	A10 - <i>Ter de passar o texto para a folha.</i>
	A12 - <i>Escrever muitas vezes.</i>
	A13 - <i>Escrever o texto na folha.</i>
	A14 - <i>Escrever na folha.</i>
	A16 - <i>Ter o trabalho avaliado pelos outros.</i>
A17 - <i>Ter de copiar um texto de novo.</i>	
	A1 - <i>Nada.</i>
	A2 - <i>Nada.</i>
	A7 - <i>Nada.</i>

Neutralidade	A15 - <i>Nada.</i>
	A18 - <i>Nada.</i>
	A20 - <i>Nada.</i>
	A22 - <i>Nada.</i>

Relativamente às respostas dadas quanto aos aspetos negativos da proposta didática, organizamos em três categorias: apreciação positiva, dificuldades e desafios e neutralidade. As respostas que revelam uma atitude favorável refletem o envolvimento dos alunos na realização da proposta, o que nos faz parecer que para estes a proposta didática contribui para uma experiência de aprendizagem positiva.

A11 - *Gostei de tudo.*

A19 - *Gostei de tudo.*

A21 - *Adorei.*

Salientar que as respostas A11 e A19 indicam que a experiência foi na sua globalidade positiva para estes alunos e possivelmente incentivadora da relação dos alunos com a leitura, escrita e gramática. Esta satisfação dos alunos visíveis nas respostas apresentadas acima é um elemento importante de análise, uma vez que o ambiente de aprendizagem deve ser o mais significativo possível, promovendo a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades. No entanto, é notável a ausência de justificações mais desenvolvidas, sendo que esta justificação superficial pode ser considerada o ponto de partida para futuras propostas didáticas que incentivem os alunos a uma reflexão mais profunda.

Numa outra perspetiva, há alunos que apresentam dificuldades ou insatisfações relacionadas com a atividade.

A3 - *Fazer o texto.*

A4 - *Analisar o texto do outro grupo.*

A5 - *Estar a ditar o texto para o colega.*

A6 - *Escrever o texto.*

A8 - *Ter de copiar o texto várias vezes.*

A9 - *Uma certa pessoa do grupo.*

A10 - *Ter de passar o texto para a folha.*

A12 - *Escrever muitas vezes.*

A13 - *Escrever o texto na folha.*

A14 - *Escrever na folha.*

A16 - *Ter o trabalho avaliado pelos outros.*

A17 - *Ter de copiar um texto de novo.*

Alguns alunos destacam o desconforto em trabalhar com certos colegas ou com a própria dinâmica grupal. Respostas como “Uma certa pessoa do grupo” (A9) e “Ter o trabalho avaliado pelos outros” (A16) revelam possíveis dificuldades em estabelecer uma relação colaborativa positiva. Acreditamos que as relações interpessoais influenciam diretamente a experiência de aprendizagem dos alunos. Uma outra parte dos alunos apresentou dificuldades específicas relacionadas à execução da atividade escrita. Comentários como “Escrever o texto” (A6), “Ter de copiar o texto várias vezes” (A8, A12, A17) e “Ter de passar o texto para a folha” (A10, A13, A14) indicam que produções intermédias e finais do texto tornaram-se uma tarefa monótona ou cansativa para alguns, o que acreditamos que não tenham compreendido a importância da componente da revisão numa produção textual. Outros alunos expressam o desagrado com aspetos logísticos, como “Estar a ditar o texto para o colega” (A5) e “Analisar o texto do outro grupo” (A4). Essas tarefas, embora relevantes para o desenvolvimento das competências da leitura, escrita e gramática, podem não ter sido claramente compreendidas pelos alunos.

Outra parcela significativa de alunos quando questionados sobre o que menos gostaram na atividade apontaram que não encontraram aspetos específicos de insatisfação.

A1 - *Nada.*

A2 - *Nada.*

A7 - *Nada.*

A15 - *Nada.*

A18 - *Nada.*

A20 - *Nada.*

A22 - *Nada.*

A análise das respostas evidencia que, embora a maioria dos alunos tenha tido uma experiência positiva ou neutra com a proposta didática, uma parcela significativa

apresentou desafios relacionados à dinâmica em grupo e a tarefas específicas. Além disso, a superficialidade das justificações apresentadas pelos alunos reflete a necessidade de incentivar uma maior reflexão sobre as atividades realizadas.

Para melhor compreendermos o contributo da proposta didática para os alunos, estes realizaram uma avaliação da atividade numa escala de 0 a 5, permitindo obter uma visão mais precisa sobre a relevância da proposta didática.

### **Tabela 29**

*Avaliação da atividade realizada numa escala de 0 a 5*

<b>Respostas</b>	<b>Ocorrências (n.º)</b>	<b>Resposta (%)</b>
0	0	(0%)
1	0	(0%)
2	0	(0%)
3	1	(4,5%)
4	13	(59,1%)
5	8	(36,4%)

Apesar da avaliação global ser bastante positiva, com a maioria das respostas entre o 4 e o 5, o aluno que atribuiu uma avaliação de 3 pode apontar para a presença de pequenos aspetos negativos ou áreas que poderiam ser melhoradas na proposta didática implementada.

Posto isto, desafiamos os alunos a refletirem e partilharem um comentário ou sugestão de melhoria acerca da proposta didática, identificando aspetos que despertaram maior interesse e outros que poderiam ser adaptados, de modo a tornar a proposta didática ainda mais significativa para os alunos.

**Tabela 30**

*Comentários ou sugestões de melhoria acerca da proposta didática*

<b>Respostas</b>	
Aspetos positivos	<i>A2 - Acho que fazerem atividades como esta ajuda a incentivar o gosto dos alunos pela escrita e no trabalho em equipa.</i>
	<i>A3 - Foi boa.</i>
	<i>A5 - Adorei a experiência e gostaria de a fazer mais vezes.</i>
	<i>A11 - A atividade ajudou-me na escrita.</i>
	<i>A12 - Os grupos.</i>
	<i>A13 - Acho que foi uma atividade muito divertida e que devia haver mais atividades como esta.</i>
	<i>A21 - Gostei muito de toda a atividade.</i>
Sugestões de melhoria	<i>A4 - Devíamos fazer mais vezes trabalhos em grupos.</i>
	<i>A6 - Para mim a atividade deveria ter sido mais longa e termos mais tempo, mas de resto gostei muito.</i>
	<i>A7 - Estar mais no computador e estar mais em grupos.</i>
	<i>A8 - Não ter que escrever na folha só no computador.</i>
	<i>A9 - Fazer uma ilustração.</i>
	<i>A10 - Os grupos serem melhores ou sermos nós a escolher.</i>
	<i>A14 - Ler mais alto na altura de ler.</i>
	<i>A15 - Acho que deveria ter mais coisas para descobrirmos, mas de resto foi uma atividade interessante e fixe.</i>

	<i>A16 - Escrever um texto coletivo sobre uma palavra que ninguém da turma conhece.</i>
	<i>A17 - Podíamos ter mais tempo para fazermos tudo.</i>
	<i>A19 - Mais tempo.</i>
Respostas neutras	<i>A1 - Nada.</i>
	<i>A18 - Nenhum.</i>
	<i>A20 - Nada.</i>
	<i>A22 - Nenhum.</i>

A análise das respostas fornecidas pelos alunos pode ser organizada em três categorias principais: aspectos positivos, sugestões de melhoria e respostas neutras. Esta categorização permite compreender tanto as potencialidades da proposta didática quanto os desafios e limitações que ela apresenta, contribuindo para reflexões pedagógicas fundamentadas.

*A2 - Acho que fazerem atividades como esta ajuda a incentivar o gosto dos alunos pela escrita e no trabalho em equipa.*

*A3 - Foi boa.*

*A5 - Adorei a experiência e gostaria de a fazer mais vezes.*

*A11 - A atividade ajudou-me na escrita.*

*A12 - Os grupos.*

*A13 - Acho que foi uma atividade muito divertida e que devia haver mais atividades como esta.*

*A21 - Gostei muito de toda a atividade.*

As respostas acima demonstram que a proposta didática teve um impacto positivo nos alunos, promovendo o seu interesse, colaboração e motivação. Por exemplo, a valorização do trabalho em grupo (A2, A12) aponta para o papel significativo da colaboração no desenvolvimento das competências dos alunos, tanto na escrita quanto nas relações interpessoais. Além disso, a referência à escrita (A11) reforçam a relevância da proposta para o aprimoramento dessa competência específica. No entanto, algumas dessas respostas carecem de maior detalhe, o que reflete uma

dificuldade de análise crítica por parte dos alunos. Para atividades futuras, pode ser relevante incluir momentos de reflexão, incentivando os alunos a explorar mais profundamente o impacto das atividades na sua aprendizagem.

Numa outra perspectiva, as respostas que transmitem melhorias são úteis para identificar limitações da proposta didática e pensar em alterar certos aspetos.

*A4 - Devíamos fazer mais vezes trabalhos em grupos.*

*A6 - Para mim a atividade deveria ter sido mais longa e termos mais tempo, mas de resto gostei muito.*

*A7 - Estar mais no computador e estar mais em grupos.*

*A8 - Não ter que escrever na folha só no computador.*

*A9 - Fazer uma ilustração.*

*A10 - Os grupos serem melhores ou sermos nós a escolher.*

*A14 - Ler mais alto na altura de ler.*

*A15 - Acho que deveria ter mais coisas para descobrirmos, mas de resto foi uma atividade interessante e fixe.*

*A16 - Escrever um texto coletivo sobre uma palavra que ninguém da turma conhece.*

*A17 - Podíamos ter mais tempo para fazermos tudo.*

*A19 - Mais tempo.*

Vários alunos mencionam a necessidade de mais tempo para realizar as atividades (A6, A17, A19). Contudo, é de referir que a proposta didática foi planeada para um total de quatro sessões de noventa minutos. Apesar disso, este é um aspeto a considerar em futuras investigações. De igual modo, a seleção dos grupos foi mencionada (A10) indicando-nos que esta seleção influenciou a experiência de um aluno. Consideramos que este é ponto que merece a nossa atenção, pois as relações interpessoais podem ter um impacto significativo nos alunos e na sua aprendizagem. Outros alunos consideram como melhorias uma maior utilização das ferramentas tecnológicas (A7 e A8) e a introdução de elementos criativos (A9). Por outro lado, a introdução de tarefas mais inovadoras foram aspetos de melhoria frisados pelos alunos (A15 e A16).

Em relação às respostas neutras apresentadas consideramos que é fundamental a criação de um ambiente promotor de reflexão crítica e do diálogo aberto, garantindo que todos os alunos se sintam motivados em participar de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, tendo por base a análise dos instrumentos de recolha de dados, procedemos na secção seguinte à apresentação das conclusões do estudo, destacando as percepções dos alunos sobre a leitura, escrita e gramática, bem como o impacto da proposta didática implementada nas mesmas.

### **3.6. Conclusões do estudo**

A investigação realizada em torno das seguintes questões problema “*Que percepções têm os alunos do 2.º CEB sobre atividades de leitura, escrita e gramática?*” e “*De que modo uma proposta didática centrada na leitura, escrita e gramática pode influenciar as percepções dos alunos sobre estes domínios?*” realçou a importância de propostas didáticas que integrem criatividade, colaboração e tecnologias digitais na relação dos alunos com a leitura, escrita e gramática. Para o presente estudo os objetivos delineados compreenderam: i) identificar as percepções de alunos do 2.º CEB sobre a sua relação com leitura, escrita e gramática; ii) compreender o contributo de uma proposta didática de produção textual nas percepções finais de alunos do 2.º CEB sobre a sua relação com leitura, escrita e gramática.

Fazendo alusão à importância dos domínios da leitura, escrita e gramática em contexto educativo destacamos a importância de compreender estes domínios de um modo interligado. A leitura assume-se como essencial para o crescimento individual como para a integração social. Esta é apresentada pelos autores como uma prática que vai além da decifração de palavras, envolvendo competências cognitivas e interpretativas (Sim-Sim, 2009). Contudo, é crucial que no processo de ensino e aprendizagem, o professor adote estratégias e atividades que visam a criação de experiências significativas de leitura. Azevedo (2021) complementa esta visão ao afirmar que a capacidade de ler e apreciar a leitura é uma construção que depende de experiências significativas e do contexto escolar e familiar. No entanto, há desafios, como o desinteresse de alguns alunos, apontados por Lages et al. (2007), que pode ser atribuído à irrelevância dos materiais utilizados ou à falta de liberdade na escolha do que ler.

No que diz respeito à escrita, Baptista et al. (2011) destacam a sua complexidade, considerando-a uma prática que exige o domínio de diversas competências. Barbeiro e Pereira (2007) sublinham que a escrita envolve uma interação dinâmica entre planificação, textualização e revisão, sendo um processo que requer reflexão contínua.

Além disso, exploraram a complexidade do processo de escrita, enfatizando que a competência compositiva nunca se automatiza completamente, exigindo adaptação constante a diferentes situações comunicativas.

Quanto ao domínio da gramática, é de realçar que o conhecimento explícito da língua desempenha um papel fundamental na leitura e na escrita. Este conhecimento não deve ser tratado como um conjunto de regras isoladas, mas sim integrado em práticas reflexivas, de modo a promover a consciência linguística dos alunos e possibilitar a mobilização de padrões gramaticais em contextos reais. Lima (2016) destacou que a gramática é necessária para garantir a coesão e a coerência dos textos, sendo um recurso essencial para transformar frases em discursos articulados e significativos. Complementando essa visão, Viegas et al. (2015) argumentaram que a gramática textual é central para estruturar ideias de forma lógica e eficaz, ampliando a clareza e a precisão da comunicação escrita.

Deste modo, de forma integrada, é de enfatizar a importância de tratar a leitura, a escrita e a gramática como práticas interligadas, promovendo uma abordagem pedagógica que valoriza a criatividade, a reflexão e a contextualização no processo de ensino-aprendizagem. Essas perspectivas forneceram uma base teórica sólida para orientar a presente investigação, reforçando a necessidade de estratégias educativas inovadoras que respondam às necessidades dos alunos de forma significativa.

No que respeita ao objetivo “Identificar as percepções de alunos do 2.º CEB sobre a sua relação com leitura, escrita e gramática” importa referir que a leitura foi predominantemente percebida pelos inquiridos como uma prática por fruição, associada à criatividade, imaginação e evasão. Contudo, apenas uma minoria reconheceu a leitura como uma atividade educativa que contribui para o enriquecimento intelectual. Estes aspetos refletem a importância de integrar a leitura no contexto escolar de forma equilibrada, estabelecendo uma relação entre o prazer em ler e a aprendizagem resultante do ato de ler. Por sua vez, a escrita foi associada a um meio de expressão pessoal, criatividade e organização de ideias. No entanto, uma pequena parcela dos alunos revelou percepções negativas ou ambivalentes, considerando-a “chata” ou “dolorosa” em alguns casos. Isso leva-nos a considerar a necessidade de atividades que tornem a escrita mais dinâmica e acessível. Baptista et al. (2011) destacam a importância de motivar os alunos a escrever com propósito, conectando o ato de escrever às suas experiências e interesses pessoais. A escrita deve ser vista como um

meio de expressão e uma ferramenta educacional que promova competências como organização do pensamento e ampliação do vocabulário. Já ao nível da gramática, esta foi valorizada como essencial para a escrita correta e a coerência textual. A maioria dos alunos demonstrou compreensão sobre sua importância na estruturação dos textos, alinhando-se com os princípios de coesão e progressão temática discutidos por Duarte (2008) e Viegas et al. (2015). No entanto, algumas dificuldades em estabelecer a relação entre gramática e escrita, proporcionam uma oportunidade para estratégias pedagógicas mais integradas.

Quanto ao objetivo de “Compreender o contributo de uma proposta didática de produção textual nas perceções finais de alunos do 2.º CEB sobre a sua relação com leitura, escrita e gramática”, verificamos que a proposta didática baseada na obra *Achimpa* (2015), de Catarina Sobral, teve impactos significativos nos três domínios. Especificamente, a obra selecionada despertou curiosidade e interesse nos alunos devido ao seu título inovador. Também a leitura expressiva da obra e a formação de *pseudopalavras* foram aspetos referidos que contribuíram para estimular a motivação dos alunos. Tal destaca a relevância de estratégias criativas para fomentar o gosto pela leitura. Ao nível da produção textual pretendida, a abordagem colaborativa, isto é, a organização em grupo possibilitou a troca de ideias e a reflexão, sendo um aspeto salientado pelos alunos aquando da realização do inquérito por questionário final. De igual modo, a utilização de ferramentas tecnológicas como o *StoryJumper* permitiu aos alunos integrar recursos digitais e escrita, o que ampliou as suas competências. De um modo geral, os alunos consideraram que a proposta didática melhorou a sua compreensão e interesse pela escrita, evidenciando o papel transformador das práticas pedagógicas inovadoras. A proposta reforça a integração prática da gramática na produção textual. As atividades desenvolvidas como a formação de *pseudopalavras* e a revisão textual ajudaram os alunos a consolidar conceitos gramaticais, mostrando que este domínio da Língua Portuguesa pode ser explorado de forma dinâmica e funcional. A análise das produções textuais salienta a diversidade nas abordagens gramaticais, refletindo diferentes níveis de consciência morfológica e sintática. Enquanto alguns grupos exploraram diversas possibilidades de formação e uso das *pseudopalavras*, outros salientam um uso mais restrito, destacando-se o potencial pedagógico dessa atividade para o desenvolvimento linguístico. Assim, consideramos que a proposta didática incluiu atividades de forma integrada que articularam a leitura, escrita e gramática de um modo dinâmico e contextualizado. A leitura expressiva da obra, a formação de *pseudopalavras*, a abordagem colaborativa e a utilização de

ferramentas digitais foram opções e princípios didáticos que permitiram uma evolução positiva nas percepções dos alunos sobre leitura, escrita e gramática.

Contudo, acreditamos que o trabalho desenvolvido tem implicações para o futuro sobretudo no que concerne ao papel do professor no processo de motivação para a leitura e produção textual. O professor, enquanto mediador e facilitador, desempenha um papel central na criação de ambientes de aprendizagem que estimulam o prazer pela leitura e pela escrita, integrando as experiências e interesses dos alunos (Pereira & Cardoso, 2013). Através de práticas pedagógicas dinâmicas e integradas, que valorizam a criatividade, a colaboração e o uso de recursos tecnológicos, o professor pode promover uma relação mais significativa dos alunos com os textos, desenvolvendo a leitura e a escrita em ferramentas de expressão, reflexão e participação ativa na sociedade. Além disso, e como analisado e discutido ao longo dos inquéritos por questionário verificamos a fraca justificação e argumentação dos alunos nas questões que lhes eram colocadas. Neste aspeto revelamos como uma outra possível investigação analisar o desenvolvimento das competências de argumentação e justificação dos alunos, já que consideramos uma das limitações deste estudo.

De referir ainda que o grupo de alunos que se destacam como participantes do estudo foi muito empenhado e recetivo a todas as atividades, tendo sido uma mais-valia para a concretização do presente estudo.

Assim, este estudo permitiu evidenciar que a implementação de propostas didáticas atentas e criativas, aliadas ao uso de recursos digitais e propostas didáticas inovadoras, como a análise da obra “Achimpa” (2015), podem aumentar o envolvimento dos alunos e aprimorar as suas percepções sobre a leitura, escrita e gramática. Assim, consideramos que a proposta didática apresentada aos alunos teve, na sua maioria, um contributo significativo nas relações dos alunos com a leitura, escrita e gramática.

## Considerações finais

Ao longo do percurso na *Prática de Ensino Supervisionada* tive a oportunidade de planejar diferentes práticas pedagógicas em ambas as áreas, explorando diferentes estratégias, tendo como principal intuito garantir o envolvimento, a participação e o entusiasmo dos alunos perante a aprendizagem. Cada intervenção realizada foi uma possibilidade de expressar a minha paixão pelo ensino intrínseca à forma de lecionar uma aula, sobretudo quanto à minha postura e disposição. Nestas, transformei conteúdos em aprendizagens significativas, tendo o cuidado em estabelecer relações com a realidade e os contextos dos alunos. Contudo, referir que cada desafio enfrentado ao longo das diversas semanas foi uma oportunidade única de crescimento, uma vez permitiram desenvolver um espírito de resiliência e adaptação. As dificuldades superadas foram essenciais para o fortalecimento da minha prática pedagógica, e, conseqüentemente, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, tornando-me mais consciente das minhas capacidades e limitações. Encarei estas práticas como etapas fundamentais no percurso de formação de professores, mas também como uma experiência enriquecedora, tendo moldado a minha identidade enquanto futura professora.

Confesso que a minha paixão sempre se cruzou com a lecionação no 1.º CEB, contudo face às práticas desenvolvidas no 2.º CEB e ao presente projeto de investigação, uma nova perspetiva emergiu no meu seio profissional. Dado o desafio de explorar diferentes horizontes e disciplinas mais específicas, bem como estabelecer um tema alvo de interesse e possível de investigar. Deste modo, é evidente o reforço da paixão que nutro pelo ensino, tendo esta prática pedagógica contribuído para abraçar novas oportunidades. Se ao longo da minha prática no 1.º CEB encontrei uma ternura nos primeiros passos na Educação, no 2.º CEB descobri a satisfação de acompanhar o desenvolvimento dos alunos numa fase mais avançada.

Em relação aos alunos que se cruzaram neste percurso, estes desempenharam um papel relevante no percurso de formação profissional. Ao interagir com eles diariamente, no decorrer do estágio, deparei-me com uma diversidade de experiências, desafios e perspetivas que enriqueceram de forma significativa as práticas desenvolvidas em ambas as turmas. Sem estes a construção do conhecimento e a compreensão do processo educativo não era possível. É de notar a fonte de inspiração e motivação constantes que estes alunos fizeram sentir ao longo deste percurso. Todas as

aprendizagens adquiridas no decorrer deste processo foram ferramentas essenciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Num caminho enriquecedor, no qual cada aprendizagem foi um degrau conquistado para o aprimorar do meu desempenho enquanto professora.

Relativamente ao estudo concretizado, este teve como principais intenções estudar as percepções dos alunos sobre atividades de leitura, escrita e gramática e verificar o contributo de proposta didática centrada na leitura, escrita e gramática nas percepções dos alunos sobre estes domínios. Dada a relevância das unidades curriculares de *Prática de Ensino Supervisionada*, o projeto foi implementado numa turma do 6.º ano de escolaridade, composta por um total de 22 alunos, tendo permitindo estabelecer uma relação teórico-prática. No decorrer de todo este projeto, a professora orientadora cooperante demonstrou desde sempre a sua disponibilidade para auxiliar e colaborar nas diferentes etapas do processo, tendo sido muitas as vezes que transmitiu uma palavra de apreço e força para concluir com sucesso este trajeto académico.

Com o desenrolar deste estudo verificamos que as práticas pedagógicas aplicadas demonstraram que uma abordagem inovadora, contextualizada e integrada pode transformar as percepções dos alunos sobre a leitura, escrita e gramática. Face às questões do estudo e aos seus objetivos, estas foram respondidas e alcançadas. Porém, no decorrer deste processo senti duas limitações. Uma primeira referente ao tempo disponível para a concretização da proposta didática, tendo sido também um aspeto alvo de melhoria referido por certos alunos e uma segunda que se baseou no acompanhamento que era realizado na aula, uma vez que em algumas sessões não me foi possível estar mais tempo a discutir com os alunos certos aspetos que considerava pertinentes.

Ao refletir sobre o impacto deste estudo, torna-se evidente que ele não se limitou apenas à aplicação de uma proposta didática, mas também proporcionou uma análise aprofundada sobre como as estratégias pedagógicas podem influenciar positivamente o envolvimento e a motivação dos alunos em relação à leitura, escrita e gramática. A experiência destacou a importância de um ensino contextualizado e centrado nos alunos, no qual as práticas pedagógicas dialogam com a realidade e os interesses do público-alvo. Este processo revelou-se uma oportunidade para desenvolver competências de análise crítica, flexibilidade e inovação, elementos fundamentais para a prática docente.

Mais do que um projeto de investigação, esta experiência foi um marco na minha formação como professora. A descoberta de que a prática pedagógica é um processo dinâmico e em constante transformação contribuiu para moldar uma visão mais crítica sobre o papel do professor na formação dos alunos.

Em suma, este percurso consolidou a minha verdade de que ser professora vai muito além de transmitir conteúdo. Trata-se de criar experiências significativas de aprendizagem, fomentar o espírito crítico e promover o desenvolvimento integral dos alunos. Este projeto e as práticas nele envolvidas reafirmaram o meu compromisso com a educação, fortaleceram as minhas competências pedagógicas e deixaram marcas profundas no meu desenvolvimento pessoal e profissional. Sinto-me preparada para enfrentar os desafios da profissão com resiliência, criatividade e paixão, levando comigo as sábias e valiosas aprendizagens e memórias construídas neste percurso formativo.

## Referências bibliográficas

- Aidos, L., Teixeira, M., & Crocetta, P. (2022). De que forma é que a Gramática pode ser abordada através da leitura?: O Caso do Pretérito Imperfeito. *Revista Poiésis* 18(33), 327-347.  
<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/25719/19271>
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Alarcão, I. (2020). Percursos da Didática. *Coleção Educação e Formação - Cadernos Didáticos*, (4), 1-97.  
[https://ria.ua.pt/bitstream/10773/28716/3/Cadernos%20Didaticos\\_4\\_RIA.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/28716/3/Cadernos%20Didaticos_4_RIA.pdf)
- Alves, C., & Morais, C. (2006). Recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da matemática. In I. Vale, T. Pimentel, A. Barbosa, L. Fonseca & P. Canavarro (Orgs.), *Números e álgebra: na aprendizagem da matemática e na formação de professores*, pp. 335-349. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Secção de Educação Matemática.  
[https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1087/1/CL03\\_2006Recursos\\_Ensinando\\_Aprendizagem\\_Matematica.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1087/1/CL03_2006Recursos_Ensinando_Aprendizagem_Matematica.pdf)
- Alves, H. (2013). *Ensinar matemática através da arte: um incentivo ao gosto pela matemática?* [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto.  
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2759/1/Helena%20Alves\\_TMAE.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2759/1/Helena%20Alves_TMAE.pdf)
- Alves, M. (2011). *Preferências de leitura e motivação no 1º ciclo do ensino básico: a perspectiva dos alunos e dos professores* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <https://core.ac.uk/download/pdf/148828727.pdf>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Orgs.), *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão* (pp. 89 - 122). Porto Editora.  
[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12232/1/Art\\_Deolinda%20Ribeiro\\_1996.PDF](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12232/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_1996.PDF)
- Araújo, H. (2012). *Projetos de leitura e trabalho colaborativo: concepções e práticas de professores e professores bibliotecários* [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório da Universidade Aberta.  
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2349>
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil, receção leitora e competência literária. *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*, 11-32.
- Azevedo, F. (2021). O Plano Local de Leitura e a formação de leitores. In E. Debus, F. Azevedo & M. L. P. Spengler (Coord.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 7-10). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto da Educação.
- Balça, A., & Azevedo, F. (2021). Leitura em família. In E. Debus, F. Azevedo, & M. L. P. Spengler (Coord.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 11-13). Centro de Investigação em Estudos da Criança/Instituto de Educação.
- Balula, J. P. (2010). Formar leitores na Sociedade do Conhecimento. *III Jornadas Iberoamericanas sobre Prácticas de Lectura y Escritura; II Foro Iberoamericano sobre Literacidad y Aprendizaje*.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_escrita\\_net.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf)
- Barbeiro, L. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 64-76. [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/237/1/n5\\_art9.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/237/1/n5_art9.pdf)
- Barbeiro, L. (2012). Escrever: Processo e emoção nos alunos do ensino básico. *Exedra: Revista Científica*, (6), 31-45.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4222728>

Barbeiro, L. F., Pereira, L., Calil, E., & Cardoso, I. (2022). Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. *Tejuelo*, 35(2), 45-76.

<https://tejuelo.unex.es/index.php/tejuelo/article/view/4138>

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). O ensino da escrita. *A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC - PNEP.

[https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_escrita\\_dimensao\\_textual.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf)

Barbosa, A. (2022). *Uma viagem pelas leituras dos alunos do 2.º Ciclo: O recurso à biblioteca escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

[http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/2759/1/Alexandra\\_Barbosa.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/2759/1/Alexandra_Barbosa.pdf)

Bento, I., & Balça, Â. (2016). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor*, (52), 81-100.

[https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/19445/1/Bento%20%26%20Bal%C3%A7a\\_Cadernos%20de%20Letras%20UFF\\_2016.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/19445/1/Bento%20%26%20Bal%C3%A7a_Cadernos%20de%20Letras%20UFF_2016.pdf)

Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf)

Boavida, A., & Ponte, J. (2002) Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55), APM.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259/2633>

- Brito, D. (2010). A importância da leitura na formação social do indivíduo. *Periódico de Divulgação Científica da FALS*, (5), 1-35. [http://www.fals.com.br/revela/revela027/edicoesanteriores/ed8/Artigo4\\_ed08.pdf](http://www.fals.com.br/revela/revela027/edicoesanteriores/ed8/Artigo4_ed08.pdf)
- Cadório, L. (2001). O gosto pela leitura. Livros Horizonte.
- Camacho, C. (2017). *Recursos Tecnológicos e Motivação para a Aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6042/3/DM\\_Carmen\\_Camacho.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6042/3/DM_Carmen_Camacho.pdf)
- Cardoso, I., & Pereira, L. (2007). A relação dos alunos com a escrita (extra-) escolar – uma experiência de investigação. *Aprender. Comunicação e Educação. Educar para os Media*, 31, 94-109.
- Cardoso, I., Lopes, C. G., Pereira, L. Á. & Ferreira, J. (2019). A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: imagens fixadas ou flexíveis? Contributos do grupo ProTextos. *Palavras – revista em linha*, 2(2), 35-54. <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/42>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. (2ª ed.). Universidade aberta. [http://elearning2223.esev.ipv.pt/pluginfile.php/12730/mod\\_resource/content/0/Metodologia%20de%20Investigacao\\_Guia%20Para%20a%20Auto-Aprendizagem\\_2ed\\_2008\\_UA.pdf](http://elearning2223.esev.ipv.pt/pluginfile.php/12730/mod_resource/content/0/Metodologia%20de%20Investigacao_Guia%20Para%20a%20Auto-Aprendizagem_2ed_2008_UA.pdf)
- Carvalho, A. (2014). *Desenvolvimento profissional de professores: Especificidades na transição para a Formação de Adultos* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa] Repositório da Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18427/1/ulfpie047304\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18427/1/ulfpie047304_tm.pdf)
- Casanova, M. P. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma leitura do Decreto-Lei 22/2014. In *A Formação Contínua na Melhoria da Escola. Revista do CFAECA*. Almada: CFAECA (pp. 12- 18). <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8546/1/A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Cont%C3%ADnua%20de%20Professores.pdf>

- Colomer, T. (2016). As crianças e os livros. In Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica | Coleção leitura e escrita na educação infantil (Eds.), *Crianças como leitoras e autoras* (pp. 94-127). <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-5-Criancas-Leitores-e-Autores.pdf#page=99>
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua. Guião de Implementação do Programa do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Cruz, A. (2021). *O Vício dos Livros*. Companhia das letras.
- Cunha, I., & Silva, T. (2022). Projeto individual de leitura e círculo de leitura: duas práticas para a motivação da leitura na sala de aula. *Entreler* (2), 58-71. [https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3409/Entreler\\_2\\_20220530\\_1\\_.pdf](https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3409/Entreler_2_20220530_1_.pdf)
- Dionísio, M. (2004). Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita. *Palavras*, 25, pp. 67-74.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Escaraboto, K. M. (2007). Sobre a importância de conhecer e ensinar. *Psicologia USP*, 18, 133-146. <https://www.scielo.br/j/pusp/a/pGCzs9h8KmxtpFwz7pwKcNh/?format=pdf&lang=pt>
- Fernandes, M. (2014). *O ensino e aprendizagem da escrita com recursos digitais: a aula de língua portuguesa no 5º ano de escolaridade* [Dissertação de Mestrado, Universidade aberta]. Repositório aberto da Universidade Aberta. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3494/1/TMELP\\_MAlexandraFernandes.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3494/1/TMELP_MAlexandraFernandes.pdf)
- Fernandes, S. (2016). *Métodos de ensino da leitura e da escrita* [Dissertação de

- Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/20603>
- Ferrão, A., & Brito, R. (2013). *A funcionalidade da linguagem escrita em educação pré-escolar: um projeto de intervenção*. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4709/1/FuncionalidadeLinguagemEscrita.pdf>
- Ferreira, C. (2011). *O potencial motivador dos textos narrativos* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo] Repositório do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1469/1/Carla\\_Ferreira.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1469/1/Carla_Ferreira.pdf)
- Ferreira, E. (2015). *Motivar para a Leitura: Estratégias de Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3806/1/DissertMestradoEvaMariaMartinsFerreira2016.pdf>
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da conceção à realização*. Lusociência.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, S. (2013). *Escola multicultural: a sala de aula como espaço de integração e inclusão social* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/12144/1/PES%20FINAL.pdf>
- Geraldi, J. W. (2004). *A aula como acontecimento*. Universidade de Aveiro.
- Giroto, C. (2015). *Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler. Nuances: estudos sobre Educação*, 26(3), 34-52. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3745/3146>
- Gomes, L. (2017). *A leitura em voz alta como prática para a compreensão do texto poético*. [Relatório final de prática de ensino supervisionada, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório do Instituto Politécnico de Viana

do Castelo.

[http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1920/1/Luisa\\_Gomes.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1920/1/Luisa_Gomes.pdf)

Granja, A. (2015). *A Relação Professor/Aluno como Condutora do Sucesso Escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2188/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20-%20Ana%20Granja.pdf>

Guzzo, G., & Lima, V. (2018). O desenvolvimento do pensamento crítico na educação: uma meta possível? *Educação Unisinos*, 22(4), 334-343. <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.224.11>

Hamido, G., & Azevedo, N. (2013). Investigar em educação: reflexões e perspetivas multidisciplinares. *Revista Interacções*, 9(27), 1-12. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3400>

Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Instituto Piaget

Lages, M., Liz, C., António, J., & Correia, T. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Ministério da Educação. [https://pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=estudanteseleitura.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=estudanteseleitura.pdf)

Leite, C., Marinho, P., & Sousa-Pereira, F. (2023). Os professores cooperantes na formação inicial de futuros docentes. *Revista Lusófona de Educação*, 59(59). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8820>

Lima, A. (2016). Ler e escrever: o que a gramática tem a ver com isso?. *Revista do GELNE*, 18(2), 100-115. <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11202>

Lobato, V., & Custódio, E. (2024). Leitura e escrita: as dificuldades e desafios no processo de ensino e aprendizagem no 5.º ano do ensino fundamental. *Revista Contexto & Educação*, 39(121), 1-18. <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/14880>

Machado, L. (2008). A Linguagem Escrita. *Cadernos de Educação de Infância*. Portal da Criança. <https://portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=49>

- Marotti, J., Galhardo, A., Furuyama, R., Pigozzo, M., Campos, T., & Laganá, D. (2008). Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, 20(2), 186-194.  
[https://www.researchgate.net/profile/Juliana-Marotti/publication/285800533\\_Amostragem\\_em\\_pesquisa\\_clinica\\_Tamanho\\_da\\_amostra/links/566aca4008aea0892c4b9e11/Amostragem-em-pesquisa-clinica-Tamanho-da-amostra.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Juliana-Marotti/publication/285800533_Amostragem_em_pesquisa_clinica_Tamanho_da_amostra/links/566aca4008aea0892c4b9e11/Amostragem-em-pesquisa-clinica-Tamanho-da-amostra.pdf)
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., ... & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Martins, J. (2021). *Recreios escolares como recursos educativos: contributos para as aprendizagens de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, ISPA - Instituto Universitário]. Repositório ISPA.  
<https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/8540/1/26895.pdf>
- Martins, M., & Sá, C. (2008). Ser leitor no século XXI: importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber (e) Educar*, 13, 235-246.
- Melão, D. (2019). Literatura para a infância e formação de leitores: caminhos de formação inicial. *Da Investigação às Práticas*, 9(1), 56-68.  
<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/175/282>
- Mesquita, A. (2006). Como formar jovens leitores?. *Nuances: estudos sobre Educação*, 13(14), 15-30.  
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/367/402>
- Ministério da Educação|Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais 6.º ano | 2.º Ciclo - Português*.
- Morais, O. (2014). *Como estimular o gosto pela literatura nas aulas de Português: das teorias às práticas pedagógicas*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.  
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77504/2/33586.pdf>

- Moreira, I. S. (2014). *Motivação para a leitura* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Santa Maria]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.  
[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO\\_ildamoreira.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO_ildamoreira.pdf)
- Narciso, S. (2012). *Da Leitura à Escrita: uma viagem pelo texto literário* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa.  
<https://run.unl.pt/bitstream/10362/9435/1/Relatorio%20de%20Estagio%20-%20Sylvie%20Narciso.pdf>
- Neto, A., Branco, A., Quintas, A., Cunha, A., Santos, Á., Sousa, M. I., ... & Colaço, S. (2016). Organização e Supervisão da Prática Pedagógica – Guia de formação inicial. *Projecto Reforço Institucional e Qualificativo do Ensino Básico–RIQUEB*.  
[https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3305/1/GuiaSTP\\_FI\\_Sup\\_net.pdf](https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3305/1/GuiaSTP_FI_Sup_net.pdf)
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Escrita*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.  
<https://dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/escritaoriginal.pdf>
- Niza, S., Rosa, C., Niza, I., & Santana, I. (1998). *Criar o gosto pela Escrita. Formação de Professores*. Ministério da Educação.
- Oliveira, A., Brites, A., & Duarte, R. (2023). *Guia: Projeto de leitura - ensino básico e secundário*. Plano Nacional de Leitura.
- Oliveira, M. (2015). *A promoção da leitura na primeira infância e a participação da família – Um berço de histórias* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2131>
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In A., Fernando (Coord.). *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Guimarães: Ópera Omnia.  
<https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5918>

- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Pereira, L., & Cardoso, I. (2013). Atividades para o ensino da língua - Produção escrita - 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: Protexos, *Cadernos PNEP 3*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Artmed.
- Pessoa, A. (1988). *Como organizar um trabalho de grupo?*. Centro de Recursos Educativos da Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Pinto, M. (2020). Escrever para aprender a expor no ensino básico: construindo o modelo didático do género exposição escrita. *ReVEL, edição especial*, 18(17), 110-125.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/40975/1/Escrever%20para%20aprender%20a%20expor%20no%20ensino%20b%c3%a1sico%20-%20pp.%20110-125.pdf>
- Pires, M. (2022). *O contributo das atividades de leitura expressiva para a interpretação de textos literários*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.  
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/146331/2/595668.pdf>
- Ponte, J., Quaresma, M., & Pereira, J. (2015). É mesmo necessário fazer planos de aula? *Educação e Matemática*, (133), 26-35.  
<https://em.apm.pt/index.php/em/article/download/2292/2998>
- Rebello, I. (2015). O papel social da leitura e da escrita: a questão do letramento. *Caderno Seminal*, 24(24). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/20326>
- Reckziegel, A. C. (2016). *Um repertório criterioso: a escolha de livros a partir do olhar do professor mediador*. 1-33. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/152850>
- Renca, J., Mesquita, E., & Guerreiro, C. (2020). Literatura para a infância: importância do contacto das crianças com o livro. *V Encontro Internacional de Formação na*

*Docência: livro de atas*, 158-169.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portefólios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

Sardinha, M. G., Azevedo, F., & Rato, R. (2014). Formar leitores. Uma experiência no 4.º ano de escolaridade, baseada no programa de leitura fundamentado na literatura. *Educação e Formação*, (9), 128-146. <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2015/04/n9-C2.pdf>

Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2016). Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec| Nova série*, 6(1). <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353/349>

Silva, A. (2014a). *A utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2195/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20A%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20das%20TIC%20no%20processo%20de%20ensino-aprendizagem%20no%201%C2%BA%20e%202%C2%BA%20CEB%20-%20Cristiana%20Silva.pdf>

Silva, C. (2014b). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do*

*conhecimento*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35806>

- Silva, J. (2008). O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula. Um instrumento de aprendizagem experiencial esquecido ou ainda incompreendido? *Saber Científico*, 1(2), 82-99.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos de Formação de Professores (pp. 51-64). <https://pt.scribd.com/document/421467573/A-Formacao-Para-o-Ensino-Da-Leitura>
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf)
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: Decifração*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_decifracao.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf)
- Soares, M. (2015). *Por que nossos alunos não gostam de ler*. Educação Pública. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/6/por-que-nossos-alunos-no-gostam-de-ler>
- Sobral, C. (2015). Achimpa. Orfeu Negro.
- Tavares, C., & Barbeiro, L. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Teixeira, M., Gorgulho, A. R., & Lopes, S. (2015). Escrita e gramática—que relação?. *Revista Metalinguagens*, (3), 11-31. [https://www.academia.edu/44822051/ESCRITA\\_E\\_GRAM%C3%81TICA\\_QU\\_E\\_REL%C3%87%C3%83O](https://www.academia.edu/44822051/ESCRITA_E_GRAM%C3%81TICA_QU_E_REL%C3%87%C3%83O)
- Torremocha, P & Torrijos, C. (2008). Recursos y metodología para el fomento de la

lectura. El CEPLI. *Participacion educativa*, (8), 76-92.  
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91523/00820113013775.pdf?seque>

Valente, A. (2012). *O Trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1.º CEB*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro].  
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10341/1/7239.pdf>

Viegas, F., Aido, J., Redes, L., Sousa, M., & Reis, S. (2015). *Texto, gramática e ensino do Português. Manual de apoio à formação*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.ª ed.). Bookman.

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Edições Asa.

## Legislação

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30.  
<https://dre.pt/dre/detalhe/decretolei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro – *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.  
<https://dre.pt/dre/detalhe/decretolei/55-2018-115652962?ts=1675075051889>

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro do Ministério da Educação - Gabinete da Ministra. (2010). Diário da República n.º 206/2010, Série II de 2010-10-22.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/16034-2010-3235729>

Recomendação n.º 4/2023, de 11 de dezembro – Conselho Nacional de Educação (2023). Diário da República n.º 237/2023, Série II de 2023-12-11.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/237-2023-225444183>

## Anexos

### Anexo 1 - Reflexão crítica realizada no âmbito da PES I (1.º ano de escolaridade)

Escola Superior de Educação de Viseu

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

#### Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB - relatório semanal (5.ª semana)

##### 1. Informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma:

De um modo geral, como é hábito, ao longo dos dois dias de intervenção, os alunos mostraram-se motivados e interessados na resolução das atividades propostas. Mais uma vez, apesar da utilização da "ficha", considero que todas as atividades, inclusive a "ficha" foram interessantes, atrativas e geradoras de satisfação dado o empenho dos alunos na sua resolução. Esta funcionou como um meio de revisão de conteúdos relativos à área disciplinar de Matemática. De igual modo, as atividades de motivação inicial planeadas para os dois dias, o calendário do advento e o saco do Pai Natal, foram aspetos imprescindíveis para o desenvolvimento da predisposição dos alunos para o trabalho a ser desenvolvido. Além disso, é de realçar a minha intenção em fazer com que essa motivação fosse contínua ao longo dos dois dias. Porém, destaco que no dia de terça-feira, aquando da leitura do texto "O pedido do Paulo e da Lolita" e a resolução da sua ficha de avaliação, os alunos demonstraram-se picos de desconcentração, talvez por esta ter sido antecedida de um momento de trabalho individual (ficha de avaliação de Matemática).

Um outro aspeto a destacar reporta-se à aula de Português de segunda-feira, a partir da apresentação do livro "Feliz Natal, Lobo Mau" de Clara Cunha, na qual os alunos revelaram uma aproximação emocional ao longo da leitura expressiva da história, por mim realizada.

Posto isto, ao elaborar os planos de aula procurei ter em consideração, sobretudo durante a tarde do dia de segunda-feira e do dia de terça-feira não só a questão da motivação dos alunos para a aprendizagem, como também a proposta de atividades mais lúdicas e dinâmicas, sobretudo a decoração de uma árvore de Natal, bem como a realização de um jogo musical.

## **2. Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para planificações com a turma:**

No processo de ensino e aprendizagem, a organização do ambiente educativo é um aspeto que o professor deve ter em atenção na sua sala de aula, de modo a que esta promova, essencialmente, o desenvolvimento de aprendizagens e experiências positivas nos alunos.

Em contexto de estágio, em ambos os dias a organização da sala em formato de "u", mantendo-se assim já durante largas semanas, não causou qualquer impacto na resolução das atividades por parte dos alunos. Ainda assim, é de relevância mencionar a existência de conversas perturbadoras da realização harmónica das tarefas por parte de alguns alunos, tendo ocorrido uma alteração de lugares.

## **3. Apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma:**

Em ambos os dias, as aulas foram iniciadas com o estabelecimento de um diálogo quer sobre as vivências do fim de semana (segunda-feira), como a partir da questão "O que aprendemos ontem?" (terça-feira), os dois orientados adequadamente.

De um modo específico, na segunda-feira, dia 12 de dezembro, atividade motivacional que consistiu na apresentação do calendário do advento como um meio para a apresentação do livro "Feliz Natal, Lobo Mau" de Clara Cunha constituiu um momento interessante de sala de aula, através do qual despertei a curiosidade dos alunos. Uma vez que no calendário do advento estavam presentes cartões com as personagens do livro a ser trabalhado e pelo facto destas se encontrarem num formato reduzido, para que todos os alunos as observassem, resolvi fazê-las circular pela sala de aula, tendo este sido um aspeto positivo mencionado pelo supervisor. Além disso, a própria leitura da história de um modo expressivo captou a atenção e o interesse dos alunos. De igual modo, o reconto oral da história foi mencionado como uma adequada estratégia de trabalho, dado que este assume uma importância no desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos, pelo facto de terem que ordenar os acontecimentos numa sequência correta, bem como no desenvolvimento da oralidade dos alunos. Contudo, em reflexão com o supervisor esta estratégia de trabalho poderia ter alcançado outro tipo de aprendizagens enriquecedoras se os alunos se deslocassem para a frente do quadro, voltados para os colegas para recontarem a história, bem como se tivesse proposto o apoio das imagens do livro para a sequenciação dos acontecimentos relativos à história.

Quanto às atividades propostas articuladas com o livro, destaco o desenho livre do "lobo bom" e do "lobo mau" como uma atividade que permitiu que, de forma lúdica, espontânea e prazerosa, o desenvolvimento do traçado, bem como a representação de sensações, experiências e vivências. Ainda relativamente a este aspeto, em conversa com o supervisor, a orientadora cooperante e a minha colega de estágio refletimos que este tipo de atividade expressiva deve ocorrer de forma livre e com bastante frequência, de modo a que o aluno desenvolva a sua singularidade expressiva e a partilhe com os demais.

Com a introdução de diferentes materiais e suportes, como aconteceu na parte da manhã e na parte da tarde, com a utilização dos lápis de cor e dos pastéis de óleo, respetivamente, as crianças puderam aprofundar as suas capacidades de expressão e de representação gráfica, promovendo experiências enriquecedoras de aprendizagem. Ainda relativamente à utilização do livro, a criação de um final diferente para a história constituiu uma adequada e interessante estratégia para o desenvolvimento cognitivo e da oralidade dos alunos, embora esta, devido ao tempo disponível, apenas tivesse sido realizada oralmente e de forma sucinta.

Durante a tarde, destaco a ajuda dos alunos em decorar a árvore de Natal do Lobo Mau, os quais fizeram com empenho, dedicação e motivação, além de que foi extremamente curioso a admiração e o espanto presente no olhar dos alunos quando terminamos a sua decoração e acendemos as suas luzes.

**Figura 1** - *Árvore de Natal do Lobo Mau decorada pelos alunos.*



Já no que diz respeito ao dia de terça-feira destaco, sobretudo, a atividade motivacional a partir de um saco do Pai Natal no qual existiu presentes para todos os alunos. Qual não foi o espanto deles ao abrirem todos ao mesmo tempo o presente e descobrirem que o mesmo era uma folha em branco. Este constituiu-se como uma atividade interessante e provocadora da imaginação dos alunos que ao colorirem a folha descobriram o grafema/ fonema "I" e "L".

#### **4. Destaques sobre o meu/nosso desempenho:**

Após uma reflexão acerca do meu desempenho ao longo dos dois dias de intervenção (dia 12 e 13 de dezembro) considero que tive um desempenho adequado, uma vez que utilizei de forma apropriada conceitos científicos inerentes às minhas aulas, a par de um trabalho organizado e com temas articulados entre si. Além disso, penso ter definido um conjunto de atividades que permitissem a exploração dos conteúdos propostos, o que permitiu o alcance dos objetivos de aprendizagem delineados. Posto isto, posso referir que o processo de ensino e aprendizagem foi bem conduzido, uma vez que procurei sempre ser clara com as minhas propostas e explicações, movimentando-me de forma estratégica ao longo da sala de aula.

Além disso, cabe referir que procurei criar condições de envolvimento e participação dos alunos, proporcionando a participação de todos, estando atenta aos que se encontravam mais distraídos. Tal foi realizado a partir do estabelecimento de um diálogo adequado com os mesmos, nomeadamente através de perguntas diretas mas também de perguntas abertas, que causaram diferentes interpretações, bem como pausas relevantes e adequadas.

Por fim, cabe mencionar o meu à vontade e a confiança que tenho em mim própria quando entro na sala de aula, bem como o meu sentido de orientação para a promoção do bem-estar do aluno, aspeto fundamental que um professor deve ter sempre em consideração.

#### **5. Desafios futuros do meu/nosso desempenho:**

Como desafios futuros na minha intervenção cabe realçar a importância de valorizar a oralidade dos alunos e, desse modo, estabelecer atividades que promovam o seu desenvolvimento e, igualmente, colocá-los em situações de desconforto, como por exemplo irem à frente ao quadro apresentarem um trabalho desenvolvido, o que permitirá o desenvolvimento de outras capacidades dos alunos.

#### **6. Outros aspetos a destacar:**

Neste tópico, realço a elaboração do plano de aula com qualidade, no qual os objetivos encontram-se definidos com clareza e rigor, com articulação dos programas oficiais, nomeadamente as aprendizagens essenciais. Além disso, estes encontram-se, de igual modo, estruturados com as atividades e as restantes componentes que integram um plano de aula. Ainda assim, uma aspeto a melhorar na execução de um plano de aula refere-se, principalmente, à enunciação das atividades de ensino-aprendizagem.

## **Anexo 2 - Readaptação do momento de aula de Matemática refletida no Relatório semanal**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU - Escola Superior de Educação de Viseu**

**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**

*Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II (1.º ano | 2.º semestre)*



### **Relatório semanal 7.ª semana**

(8, 9 e 10 de maio)

**Supervisores:**

João Rocha

Cátia Rodrigues

**Orientadora cooperante:**

Maria Emília Fonseca

**Discente:**

Raquel Santos, n.º 13774

**Viseu, 2023**

O seguinte relatório surge no âmbito da avaliação da unidade curricular de *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II*, no contexto de estágio do 4.º ano de escolaridade sob a supervisão dos professores João Rocha e Cátia Rodrigues, referente aos dias 8, 9 e 10 de maio. Para a sua realização tive em consideração o desempenho dos alunos ao longo dos três dias de intervenção, as opções do ambiente educativo, as opções didáticas, o meu desempenho e os desafios futuros relativos à minha prática.

### **1. Informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma**

Uma vez mais, ao longo desta semana os alunos demonstraram interesse e motivação na resolução das atividades propostas. Contudo, é importante realçar que o seu entusiasmo era visível, sobretudo, nas atividades motivacionais orientadas para o início de cada dia da semana. Como tem sido referido, ao longo dos relatórios semanais realizados, que a motivação é um aspeto que o professor deve sempre ter em consideração no planeamento das suas aulas e na sua execução. Estas atividades motivacionais constituem-se como primordiais no processo de ensino e aprendizagem, permitindo o desenvolvimento do sucesso da aprendizagem de um modo pleno. Destas destaco, a representação de uma máquina fotográfica antiga como ponto de partida para a apresentação de um texto intitulado de "A manta do tempo", tendo sido este dia dedicado à evolução dos objetos ao longo do tempo. Além disso, no âmbito do Estudo do meio, uma vez que o tema proposto foi a evolução tecnológica, nomeadamente a evolução de objetos analógicos, para objetos digitais, considerei que seria uma mais-valia, levar para a aula determinados materiais nesse âmbito, como máquina fotográfica analógica, máquina fotográfica digital, VHS, DVD, disco de vinil, CD, telefone antigo, máquina de escrever, entre outros. Estas situações motivacionais constituíram-se fundamentais para o desenvolvimento das atividades planeadas nos três dias, propiciando a predisposição dos alunos para a realização das mesmas.

Porém, ao longo desta semana senti dificuldade em certos momentos de aula, em motivar os alunos para a resolução das atividades propostas. Enquanto uns tinham vontade de resolverem as atividades, outros demonstravam um ritmo lento, falta de concentração, o que fez com que muitas vezes perturbassem a aula. Perante a situação retratada anteriormente, um dos papéis do professor é refletir sobre a sua ação pedagógica em diversas etapas. Neste sentido, Perrenoud (2001) reforça que a ação do professor tem de ser reflexo de agir na urgência, decidir na incerteza e intervir com competência. Em complemento desta ideia, Schön (2000) destaca três tipos de reflexão: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Contudo, esta prática deve ser regulada, de modo a

alcançar tomadas de consciência e mudanças, uma vez que a "reflexão para ser eficaz, precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes" (Alarcão, 2005, p. 46).

Ainda no decorrer desta semana, é de evidenciar um ponto forte desta turma que se enquadra em termos da oralidade, nomeadamente da expressão. Dado que é um aspeto presente nas aprendizagens essenciais, em que o desenvolvimento da expressão dos alunos passa por "Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.", bem como "Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos." (ME/DGE, 2018, pp. 6-7).

Ao propor e incentivar situações de diálogo tenciono que os alunos sejam capazes de partilhar as suas ideias, pensamentos e pontos de vista, de modo que o professor perceba os conhecimentos que já possui sobre determinado tema em discussão, para que este, posteriormente o aprofunde. Assim, um dos papéis do professor assenta numa ação estratégica que se desenvolva a partir das aprendizagens prévias dos alunos. Nesta linha de pensamento, Silva (2014) refere que

as experiências e os diversos conhecimentos que a criança já possui antes de iniciar a sua escolaridade, através das interações com o meio social, nem sempre são concisos e elaborados. Contudo, devem ser tidos em conta, uma vez que as ligações estabelecidas com o que já é conhecido e o que já foi aprendido são fundamentais para a criança, pois possibilitam-lhe alargar e aprofundar os saberes já adquiridos e assim introduzir conhecimentos novos e armazená-los (p. 34).

Por outro lado, Miras (2001, cit. por Silva, 2014) menciona que para compreender um novo conteúdo, deve-se ter como ponto de partida as aprendizagens que possui de modo a mobilizar e atualizar essas aprendizagens.

Ainda relativamente ao desempenho dos alunos nesta semana, destaco, uma vez mais, o entusiasmo dos alunos em trabalhos de pesquisa, nomeadamente quando se apercebem que para a realização da atividade necessitam da utilização de *tablets*. Contudo, antes de os entregar negocieei com os alunos as regras da atividade, tendo sido referido que apenas iriam utilizar os mesmos para a pesquisa do proposto e não para outras atividades alheias.

## **2. Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para planificações com a turma**

A organização do ambiente educativo é um aspeto fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, devendo este promover o envolvimento entre os alunos na resolução das atividades. O espaço físico da sala de aula, nomeadamente a disposição dos alunos em formato de "U" vem sido refletida ao longo dos diferentes relatórios semanais, apresentando-se como um alicerce que potencia o desenvolvimento de situações de diálogo, bem como a diminuição de conversas que prejudicam o desenvolvimento pleno do processo de aprendizagem. Contudo, uma vez que a sala não possibilita que todas as mesas estão dispostas em formato "U" há mesas no centro dispostas em fila, sendo aí visível várias situações de virar para trás e conversar com os colegas, distraíndo-os para a sua aprendizagem.

Como forma de aprofundar a ideia referida anteriormente, partilho a perspetiva de Arends (2008, cit. por Martins, 2018) ao nível da organização do ambiente educativo, sendo mencionado que

quando se fala na disposição dos materiais, das mesas e dos alunos, o espaço é um recurso importante que é planificado e gerido pelos educadores/professores. A forma como o espaço é utilizado interfere no ambiente da sala, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos emocionais e cognitivos importantes nos alunos (pp. 37-38).

Um outro aspeto referente à organização do ambiente educativo reporta-se à organização da turma, na qual o professor deverá negociar um conjunto de regras e ainda de "disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordeiro favorável tanto ao ensino como a aprendizagem", sendo este um aspeto reforçado por Doyle (1986, cit. por Martins, 2018, p. 39).

Deste modo, a organização do ambiente educativo deve ir ao encontro do desenvolvimento de oportunidades e situações de aprendizagem, de um modo individual ou em grupo, que permitam a aquisição de conhecimentos, e, conseqüentemente, o desenvolvimento global dos alunos.

### **3. Apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma**

Em ambos os dias, 8, 9 e 10 de maio, as aulas foram iniciadas com a proposta de atividades motivacionais. No dia 8 de maio, segunda-feira, a atividade motivacional consistiu em observar uma representação de um objeto que estava disposta na sala de aula, uma máquina fotográfica antiga. Perante este, os alunos demonstraram entusiasmo e interesse em revelar o que estaria tapado. Contudo, apesar de terem sido partilhadas outras ideias, a maioria dos alunos referiram ser uma máquina fotográfica antiga, o que revela os seus conhecimentos perante a evolução deste objeto. Este foi o ponto de partida para abordar ao longo do dia de segunda-feira os conceitos de evolução ao longo do tempo, através da leitura do texto "A manta do tempo". No dia seguinte, a introdução da aula passou por um disfarce de cientista maluca, a partir do qual os alunos revelaram o tema da aula. Já no dia 10 de maio, quarta-feira, a motivação da aula consistiu na apresentação de um carro telecomandado, o qual foi recebido pelos alunos, principalmente pelo rapazes, com grande entusiasmo.

Assim, de um modo geral, a minha preocupação centrou-se em manter os alunos atentos e motivados à aprendizagem, apresentando diversas atividades, bem como colocando questões e exercícios. Além disso, uma opção didática que tomei neste semana reporta-se à utilização de *tablets* para a realização de trabalhos de pesquisa. Uma vez mais, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem auxilia a criação de novos ambientes de aprendizagem diferentes dos modelos tradicionais, mas que proporcionam a construção de novos conhecimentos (Sousa, 2019).

### **4. Destaques sobre o meu desempenho**

Após uma reflexão acerca do meu desempenho ao longo dos três dias de intervenção (8, 9 e 10 de maio) considero que, de um modo geral, tive um desempenho adequado, dado que tive o cuidado de utilizar de forma apropriada os conceitos científicos intrínsecos às diferentes áreas disciplinares, a par de um trabalho organizado e com temas articulados entre si. Ao nível dos objetivos definidos é de referir que foram alcançados com a realização das diferentes atividades planeadas ao longo dos três dias, sendo importante valorizar a aposta dada em estratégias de envolvimento e participação dos alunos, sobretudo através de um questionamento adequado, com uso de perguntas diretas e abertas que permitiram a exposição de diferentes pontos de vista.

Um outro aspeto que destaco a par de reflexão que realizei acerca desta semana, diz respeito à condução plena e harmoniosa do processo de ensino e aprendizagem, dado que tive sempre a preocupação de ser clara com as minhas propostas e explicações, movimentando-me de forma estratégica ao longo da sala de aula.

Além disso, é importante partilhar os sentimentos de à-vontade e confiança que sinto ao entrar na sala de aula, bem como o meu sentido de orientação para a promoção do bem-estar do aluno. Relativamente a este último aspeto frisado, na sua prática pedagógica, o professor deve ter em consideração o desenvolvimento do bem-estar dos alunos. Dado a ideia de modelo associado à figura do professor, este ao promover o bem-estar dos alunos, incentiva-os a promover o seu próprio bem-estar e o dos outros ao seu redor. Deste modo, uma das competências referidas no Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, que combina conhecimentos, capacidades e atitudes reporta-se ao bem-estar, sendo importante que os alunos promovam e transformem a qualidade de vida da sociedade, bem como do indivíduo (Martins et al., 2017).

Ainda relevo a elaboração das atividades motivacionais destinadas a esta semana de intervenção, uma vez que considero que foram motores para o desenvolvimento da predisposição dos alunos para a aprendizagem.

Seguidamente quanto à reflexão realizada pela orientadora cooperante ao nível da minha postura, da proposta de atividades realizadas, a mesma frisou, uma vez mais, a minha facilidade em gerir determinados comportamentos dos alunos, sendo fundamental, por vezes, levantar o tom de voz. Além disso, revelou que, com a leitura dos planos de aula entregues no início de cada dia, as atividades propostas têm sempre um fio condutor associado, articulando-as entre si e sobretudo, entre as diferentes áreas disciplinares. De igual modo, salientou a pertinência das atividades motivacionais: a máquina de fotográfica antiga, o disfarce de cientista maluca, bem como o carro telecomandado, como essenciais no processo de ensino e aprendizagem, relevando a sua importância atualmente dado o facto dos alunos motivarem-se com pouco.

Um outro aspeto referido pela orientadora cooperante como positivo foi a aposta em atividades dinâmicas, referindo-se à atividade realizada com recurso ao *tablet*, que, dado ser uma situação que tenho privilegiado, senti uma melhoria em relação às anteriores, nomeadamente no cumprimento das regras estabelecidas.

Quanto à reflexão realizada em conjunto com a supervisora, professora Cátia Rodrigues, e com a colega que esteve a observar ao longo desta semana, Joana Figueiredo é de

destacar, principalmente alguns aspetos frisados durante a aula de Matemática. Nesta, a atividade inicial não foi tão bem conseguida, pelo facto de não ir ao encontro do pressuposto. Isto é, a atividade proposta tinha como objetivo a comparação de volumes de diferentes objetos. Contudo, uma vez que os alunos já tinham uma noção de volume, pois já havia sido aprendido a fórmula de cálculo do volume do cubo e do paralelepípedo, esta atividade não se adequava ao nível de aprendizagem dos alunos. Posto isto, uma das formas de adaptar esta atividade seria alterar os frascos utilizados para registar o nível da água, por copos medidores. Nesta perspetiva, ao utilizar os copos medidores, os alunos já poderiam calcular o volume do objeto.

Uma outra situação frisada, foi a indicação das regras utilizadas e a exigência do seu cumprimento. Ou seja, definir, num momento inicial as regras com os alunos e fazê-los cumprir no decorrer da atividade, sendo reforçados quando apresentam comportamentos inadequados.

Por último, cabe referir que como aspetos positivos a movimentação realizada ao longo da aula, apoiando os alunos que apresentam dificuldades na resolução de determinadas atividades.

## **5. Desafios futuros do meu desempenho**

Em termos de desafios futuros, menciono uma proposta da orientadora cooperante que se refere ao facto do cuidado que devo ter em substituir exercícios para colar no caderno por fichas, uma vez que são considerados exercícios de consolidação.

A isto, acrescento ainda, o desafio que tenho vindo a responder ao longo das semanas, sendo este combater os "tempos mortos" que, apesar de um modo invulgar e cada vez menos ocorrente, fazem-se transparecer durante o processo de ensino e aprendizagem por mim orientado.

## **6. Outros aspetos a destacar**

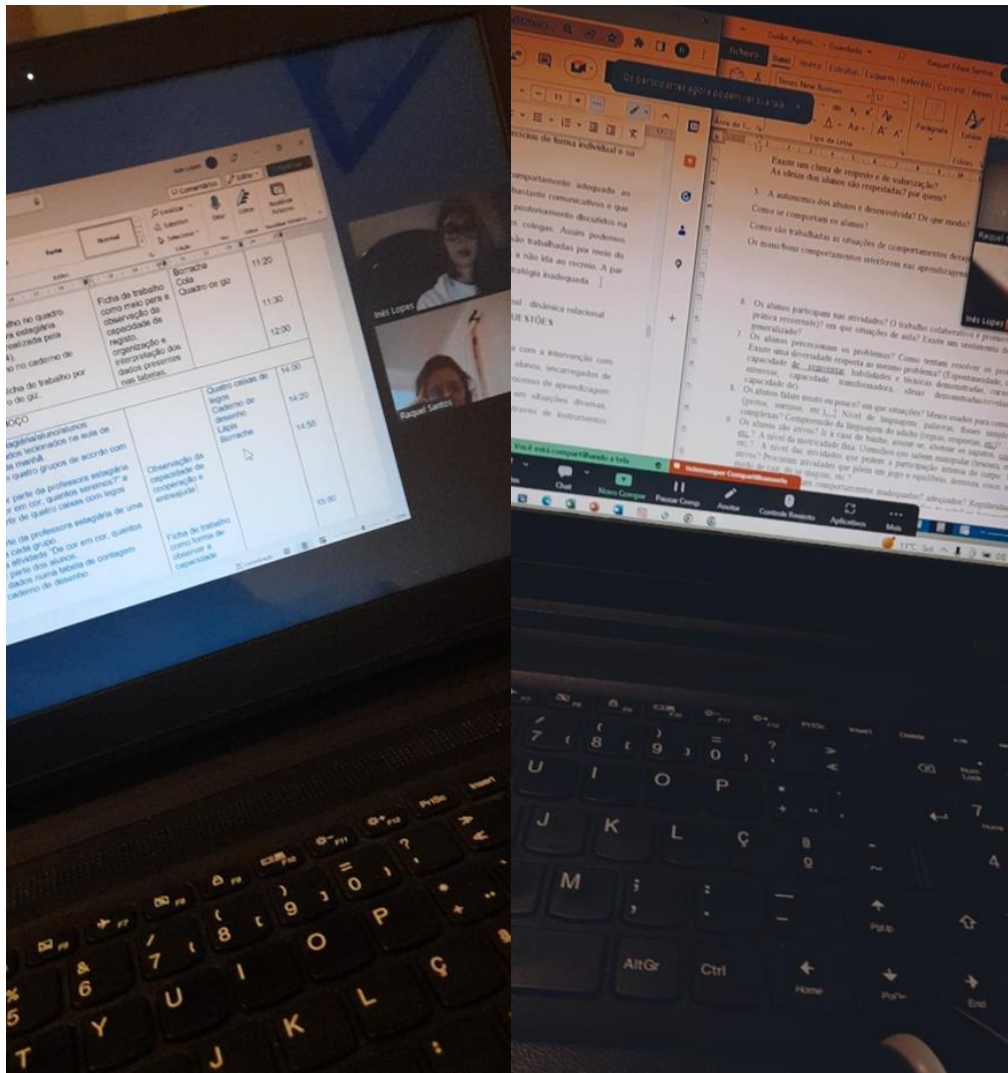
Neste ponto, realço a elaboração do plano de aula com qualidade, no qual os objetivos encontram-se definidos com clareza e rigor, com articulação dos programas oficiais, nomeadamente as aprendizagens essenciais. Além disso, considero que estes encontram-se bem estruturados a par das atividades propostas e das restantes componentes que

integram o plano de aula, frisando, também, a avaliação como um aspeto fundamental que o professor deve ter em consideração.

### Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em escola reflexiva*. Cortez.
- Martins, C. S. D. S. (2018). *A organização de grupos/turmas na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém].  
<https://repositorio.ipsantarém.pt/bitstream/10400.15/2273/1/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20turmas%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%A9-escolar%20e%20no%201.%C2%BA%20CEB.pdf>
- Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.
- ME|DGE (2018). *Aprendizagens essenciais de Português – 4.º ano de escolaridade*.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf)
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa*. Artmed.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Silva, C. J. S. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho].  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35806>
- Sousa, A. P. (2019). A tecnologia como ferramenta no processo ensino-aprendizagem. *Redin-Revista Educacional Interdisciplinar*, 8(1), 1-13. [1416-Texto do Artigo-3677-1-10-20191204.pdf](https://doi.org/10.24090/redin.v8i1.1416)

**Anexo 3 - Evidências de colaboração com a colega de estágio, na ferramenta na Zoom.**



## Anexo 4 - Plano de aula que evidencia a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU  
Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB  
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II  
2022/2023

Agrupamento de Escolas Viseu Norte  
Escola Básica Professor Rolando de Oliveira  
Orientadora Cooperante: Maria Emília Fonseca  
4.º ano do Ensino Básico

### Plano de Aula n.º 26

Data: 29 de maio de 2023

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos /Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
<b>Matemática</b> Geometria e Medida Massa	- Estimar a massa de diferentes objetos, em gramas	- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos, a partir da observação de uma mesa coberta com um pano. <ul style="list-style-type: none"> <li>O que estará na mesa?</li> </ul>	Observação da capacidade dos alunos estimarem medidas de massa de diferentes objetos. Observação da capacidade dos alunos reconhecerem o grama como elemento comum na maioria dos ingredientes.	Pano Produtos Computador Quadro interativo Receita de um bolo de chocolate Caderno de Matemática animação da escola virtual*, intitulada de "Unidades de medida de massa" Registo escrito Quadro de giz Ficha de trabalho Lápis Borracha Esferográfica (verde, azul e preta)	09:00
		- Identificação oral de cada produto presente na mesa, por parte de alunos selecionados previamente, de olhos fechados e apenas com o sentido do tato.			09:15
		- Identificação oral da massa de cada produto em cima da mesa (estimativa dos alunos).			09:20
	- Reconhecer o grama (g) como uma unidade de medida de massa	-Diálogo professora estagiária/aluno/alunos a partir da visualização de uma receita de um bolo de chocolate, presente no quadro interativo (Anexo 1). <ul style="list-style-type: none"> <li>Os ingredientes presentes na receita são os mesmos que estão em cima da mesa?</li> <li>O que há em comum em determinados ingredientes presentes na receita?</li> </ul>			09:30
		-Discussão oral professora estagiária/alunos/alunos a partir da seguinte situação: <ul style="list-style-type: none"> <li>A receita presente no quadro interativo é para quantas pessoas?</li> <li>Então e se quiséssemos fazer um bolo de chocolate para 25 pessoas, o que faríamos?</li> </ul>			09:35
		- Cópia da receita para o caderno de Matemática. - Resolução individual e escrita da situação apresentada, no caderno de Matemática. - Correção oral e escrita da situação no quadro de giz.		09:45	
		- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos através da seguinte questão:			

Raquel Santos, n.º 13774

1

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Como organizaria estes produtos, por ordem crescente da sua massa?</li> </ul>			09:55
	- Identificar as unidades de medida de massa	- Identificação oral da organização dos produtos por ordem crescente, por parte de alunos selecionados previamente.	Observação da capacidade dos alunos reconhecerem e identificar as unidades de medida de massa de forma audível e correta.		10:05
		- Identificação oral da unidade de medida de massa comum a todos os produtos.			10:15
		- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos a partir das seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> <li>Que outras unidades de medida de massa conhecem?</li> <li>Qual é a unidade principal?</li> <li>E os múltiplos e submúltiplos?</li> </ul>			10:25
		- Interpretação visual de uma animação da escola virtual*, intitulada de "Unidades de medida de massa", a partir das seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> <li>Então, qual é a unidade principal das medidas de massa?</li> <li>A grama é que parte do quilograma?</li> <li>Que mais podemos aprender com a visualização deste vídeo?</li> </ul>			10:30
	- Representar conversões das unidades de medida de massa	- Observação de um registo escrito, apresentado no quadro interativo (Anexo 2). - Cópia do registo escrito no caderno de apontamentos.		Análise da capacidade dos alunos estabelecerem, de forma correta, relações de equivalência das unidades de medida de massa.	
		- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos a partir da seguinte situação: <ul style="list-style-type: none"> <li>Este produto, pacote de chocolate em pó, tem que massa?</li> <li>Então e se eu quiser saber a quantos quilogramas corresponde, o que faço?</li> </ul>			
		- Registo escrito de conversões no quadro de giz, por parte da professora estagiária (Anexo 3). - Cópia das conversões para o caderno de Matemática, registadas previamente pela professora estagiária no quadro de giz. - Resolução escrita das conversões no caderno. - Correção oral e escrita das conversões, no quadro de giz.			

2

		- Entrega de uma ficha de trabalho a cada aluno, por parte da professora estagiária (Anexo 4). - Resolução e correção oral da ficha de trabalho.			11:00
RECREIO					
<b>Português</b> Leitura Texto narrativo	- Fazer uma leitura correta, fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos.  - Expressar sensações e sentimentos a partir da leitura do texto  - Explicitar ideias-chave do texto	- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos a partir da observação de um objeto coberto por um pano e tendo em conta o som de fundo. <ul style="list-style-type: none"> <li>O que estará agora por trás do pano?</li> <li>Para que vos remete o som que ouvem?</li> </ul> - Identificação oral do objeto coberto pelo pano. - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos a partir da seguinte questão, tendo em conta o objeto desvendado: <ul style="list-style-type: none"> <li>Calor ou frio?</li> </ul> - Entrega de um texto intitulado de "O calor do vulcão" de Arsénio Mota, por parte da professora estagiária (Anexo 5). - Leitura silenciosa do texto. - Leitura em voz alta do texto, por parte de alunos selecionados aleatoriamente. <b>(A)</b> - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos com base no tema do excerto lido, a partir das seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> <li>Qual é o tema principal do texto?</li> <li>Onde decorre a ação?</li> <li>Que tipo de texto é este? Porquê?</li> <li>Que sentimentos e sensações o texto vos transmitiu?</li> </ul> - Entrega de uma ficha de interpretação do texto lido, por parte da professora estagiária (Anexo 6). - Resolução e correção escrita e coletiva da ficha de interpretação do texto lido, no quadro de interativo. <b>(B)</b>	<b>(A)</b>  Observação da capacidade dos alunos expressarem as suas sensações e sentimentos com clareza e articulação.  <b>(B)</b>	Computador Quadro interativo Coluna de som Pano Objeto (vulcão) Texto "O calor do vulcão" de Arsénio Mota Ficha de interpretação Lápis Borracha Esferográfica (azul)	11:30
					11:40
					11:45
					11:55
					12:05
ALMOÇO					

3

<b>Estudo do meio</b> Natureza Vulcões	- Reconhecer a constituição interior do Planeta Terra          - Simular uma erupção vulcânica	- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos, a partir da observação de um vídeo** da <i>Euronews</i> . <ul style="list-style-type: none"> <li>O que é isto que acabaram de ver?</li> <li>O que sentiram ao ver este vídeo?</li> <li>Conhecem algum vulcão?</li> </ul> - Discussão professora estagiária a partir da observação do interior da Terra representado em plasticina. <ul style="list-style-type: none"> <li>Sabem como é constituído interior do nosso Planeta?</li> <li>"Eu trouxe aqui esta representação do Planeta terra em plasticina. Mas o que podemos fazer para observarmos o seu interior?"</li> <li>Que cores se destacam?</li> <li>Sabem a que correspondem?</li> </ul> - Interpretação visual de uma animação didática*** da RTP Ensina sobre as camadas internas da Terra: <ul style="list-style-type: none"> <li>Então o que acontece em cada camada interna da Terra?</li> </ul> - Entrega da representação interna da Terra a cada aluno, por parte da professora estagiária (Anexo 7). - Colagem e registo escrito das camadas internas da Terra no caderno de apontamentos. - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos, relembrando o vídeo observado no início da aula, a partir da seguinte questão: <ul style="list-style-type: none"> <li>Como podemos simular uma erupção vulcânica?</li> </ul> - Organização dos alunos em grupos por parte da professora estagiária. - Entrega de um guião a cada aluno, por parte da professora estagiária (Anexo 8). - Identificação oral da questão-problema. - Registo escrito da questão-problema no guião. - Leitura em voz alta do material necessário para a atividade, por parte de um aluno selecionado previamente. - Leitura em voz alta dos procedimentos, por parte de alunos selecionados previamente.	Observação da capacidade de reconhecerem o interior do Planeta Terra, identificando de forma correta as camadas internas.	Computador Quadro interativo Coluna de som Vídeo da <i>Euronews</i> Representação do Planeta Terra em plasticina Animação didática da RTP Ensina Representação interna da Terra Vulcão Materiais para a realização da atividade experimental Vídeo intitulado de "Vulcões" Caderno de apontamentos Lápis Borracha Esferográfica (azul, preta e verde)	14:00
					14:10
					14:20
					14:30
					14:40
					14:45
14:50					

4



## Anexo 5 - Evidência do retrocesso na organização dos alunos em grupo

### a) Organização dos alunos em cinco grupos

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU  
Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB  
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II  
2022/2023

Agrupamento de Escolas Viseu Norte  
Escola Básica Professor Rolando de Oliveira  
Orientadora Cooperante: Maria Emília Fonseca  
4.º ano do Ensino Básico

#### Plano de Aula n.º 17

Data: 8 de maio de 2023

Matemática Geometria e Medida Volume	- Comparar volumes de objetos	- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos a partir da seguinte situação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• "A avó Alice desafiou a neta Laura a comparar o volume de diferentes objetos. Vamos ajudar a Aurora!"</li> <li>• Mas antes disso, o que é o volume?</li> </ul> - Organização dos alunos em cinco grupos, por parte da professora estagiária.		Computador Quando interativo	11:30
				5 frascos 15 objetos Caderno de Matemática Atividade "Conversões" Cola	11:40 11:45
	- Identificar unidades de volume do sistema métrico - Representar conversões das unidades de medida de volume	- Entrega de um frasco com água e de três objetos a cada grupo, por parte da professora estagiária. - Explicação oral da atividade "Comparar", por parte da professora estagiária (Anexo 5). - Realização da atividade "Comparar". (B) - Registo dos resultados da atividade no caderno de Matemática, a partir da observação de um diapositivo no quadro interativo (Anexo 6). - Apresentação oral dos resultados da atividade, por parte de um aluno de cada grupo. - Identificação oral da unidade principal do volume, dos seus múltiplos e submúltiplos. - Identificação escrita da conversão de $10m^3$ para $dm^3$ , no quadro de giz - Entrega da atividade "Conversões" por parte da professora estagiária (Anexo 7). - Realização individual da atividade "Conversões". - Colagem da atividade no caderno de Matemática. - Correção oral e escrita da atividade por parte dos alunos e da professora estagiária.	Observação da capacidade de atenção e concentração dos alunos. (B)  Análise da capacidade dos alunos estabelecerem, de forma correta, relações de equivalência das unidades de medida de volume.	Lápis Borracha Esferográfica (preta, azul e verde)	11:55
				12:05	
				12:15	
				12:20	
					12:30

### b) Organização dos alunos em grupos de dois elementos

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU  
Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB  
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II  
2022/2023

Agrupamento de Escolas Viseu Norte  
Escola Básica Professor Rolando de Oliveira  
Orientadora Cooperante: Maria Emília Fonseca  
4.º ano do Ensino Básico

#### Plano de Aula n.º 22

Data: 17 de maio de 2023

Natureza Poluição do oceano	- Identificar a forma como podemos melhorar a qualidade dos oceanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onde ocorre?</li> <li>• O que devemos fazer se formos vítimas de <i>cyberbullying</i>?</li> </ul> - Interpretação visual de um vídeo** da escola virtual, intitulado de "Cyberbullying". <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que nos acontece quando recebemos mensagens pouco simpáticas de um modo repetitivo?</li> <li>• Como se pode manifestar o <i>cyberbullying</i>?</li> </ul> - Entrega de uma atividade de consolidação de conhecimentos (Anexo 7). - Resolução e correção oral e escrita da atividade, no quadro interativo. - Interpretação visual de uma imagem da <i>internet</i> , apresentada no quadro interativo (Anexo 8). <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que podemos fazer perante esta situação?</li> </ul> - Organização dos alunos a pares. - Realização de cartazes, em cartolinas brancas, com slogans que mostrem o que cada um pode fazer pelos oceanos. - Apresentação oral dos cartazes à turma.	Observação da capacidade dos alunos identificarem cuidados a ter em situações de <i>cyberbullying</i> , de forma audível e clara.	Cartolinas brancas Lápis de cor Marcadores Lápis de Carvão Borracha Esferográfica	14:25
				14:35	
				14:50	
				15:00 15:05	
				15:40	
				16:00	

## Anexo 6 - Plano de aula que evidencia a articulação realizada entre o Português e Cidadania e Desenvolvimento

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU  
 Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB  
 Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II  
 2022/2023

Agrupamento de Escolas Viseu Norte  
 Escola Básica Professor Rolando de Oliveira  
 Orientadora Cooperante: Maria Emília Fonseca  
 4.º ano do Ensino Básico

### Plano de Aula n.º 22

Data: 17 de maio de 2023

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos /Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Português/Cidadania e Desenvolvimento  Leitura Texto informativo – Enciclopédia	- Identificar características do artigo de enciclopédia (estrutura e finalidade)	- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos a partir da observação de um baú. <ul style="list-style-type: none"> <li>O que estará dentro deste baú?</li> </ul>	Observação da capacidade dos alunos exprimirem-se com dicção clara e fluente, de forma audível e velocidade adequada.  Análise da capacidade dos alunos identificarem as características de um artigo de enciclopédia, nomeadamente a sua estrutura e finalidade, de forma correta e audível.	Baú Livros Computador Quadro interativo Coluna de som Vídeo sobre a enciclopédia Registo escrito Livro "Planeta Azul" de Leisa Stewart-Sharpe e Emily Dove Excerto do livro, intitulado de "Uma salva de palmas para os heróis do oceano" Folhas brancas Lápis de cor Lápis de carvão Borracha Esferográfica (azul, preta e verde) Ficha de interpretação do excerto.	09:00
		- Identificação oral do conteúdo presente dentro do baú, após a sua abertura. - Entrega dos livros aos alunos por parte da professora estagiária. - Exploração dos livros, através do seu manuseamento, nomeadamente o seu título e a forma como apresenta a informação. - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos a partir das características encontradas nos livros: <ul style="list-style-type: none"> <li>O que podemos ver em cada livro que vos entreguem?</li> <li>Será que têm coisas em comum?</li> <li>Qual é a sua principal função?</li> <li>Alguém sabe como se denominam esses tipos de livros?</li> <li>A que tipo de texto pertencem?</li> </ul>			09:15
		- Interpretação visual de um vídeo da escola virtual sobre a enciclopédia, a partir da seguinte questão: <ul style="list-style-type: none"> <li>Quais são, então, as características de um enciclopédia? (títulos, subtítulos, imagens, verbetes)</li> </ul>			09:35
		- Leitura em voz alta de um registo escrito apresentado no quadro interativo, por parte de um aluno selecionado previamente (Anexo 1) - Cópia do registo escrito para o caderno de Apontamentos.			09:45
					09:55

1

Raquel Santos, n.º 13774

Escrita	- Ler de forma fluente e segura.  - Redigir um aviso com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação)  - Explicitar ideias-chave do excerto de enciclopédia de forma completa e sem erros.	- Interpretação visual do livro "Planeta Azul" de Leisa Stewart-Sharpe e Emily Dove (Anexo 2). <ul style="list-style-type: none"> <li>A partir do título do livro, é possível antecipar o seu assunto? Qual é?</li> </ul>	Análise da capacidade dos alunos lerem com fluência, mostrando precisão na leitura das palavras, articulando bem as palavras, apresentando uma leitura clara e perceptível, respeitando a pontuação e com entoação correta. (A)		10:05
		- Entrega de um excerto do livro, intitulado de "Uma salva de palmas para os heróis do oceano" por parte da professora estagiária (Anexo 3). - Leitura silenciosa do excerto intitulado de "Uma salva de palmas para os heróis do oceano". - Leitura em voz alta do excerto intitulado de "Uma salva de palmas para os heróis do oceano". - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos a partir da seguinte questão: <ul style="list-style-type: none"> <li>Qual é o tema principal deste excerto do livro?</li> <li>O que nos transmite?</li> </ul>			10:20
		- Apresentação oral de um desafio por parte da professora estagiária: <ul style="list-style-type: none"> <li>"Imagina que és um capitão do mar e querias deixar um aviso à população sobre a proteção do oceano. Qual seria o teu aviso?"</li> </ul>			10:25
		- Elaboração de um aviso, numa folha branca, através do lápis de carvão. (A) - Ilustração do aviso. - Pitura da ilustração presente no aviso. - Entrega de uma ficha de interpretação do excerto por parte da professora estagiária (Anexo 4). - Resolução e correção oral e escrita da ficha de interpretação do excerto, no quadro interativo.			10:35
					10:45
RECREIO					
					11:00

2

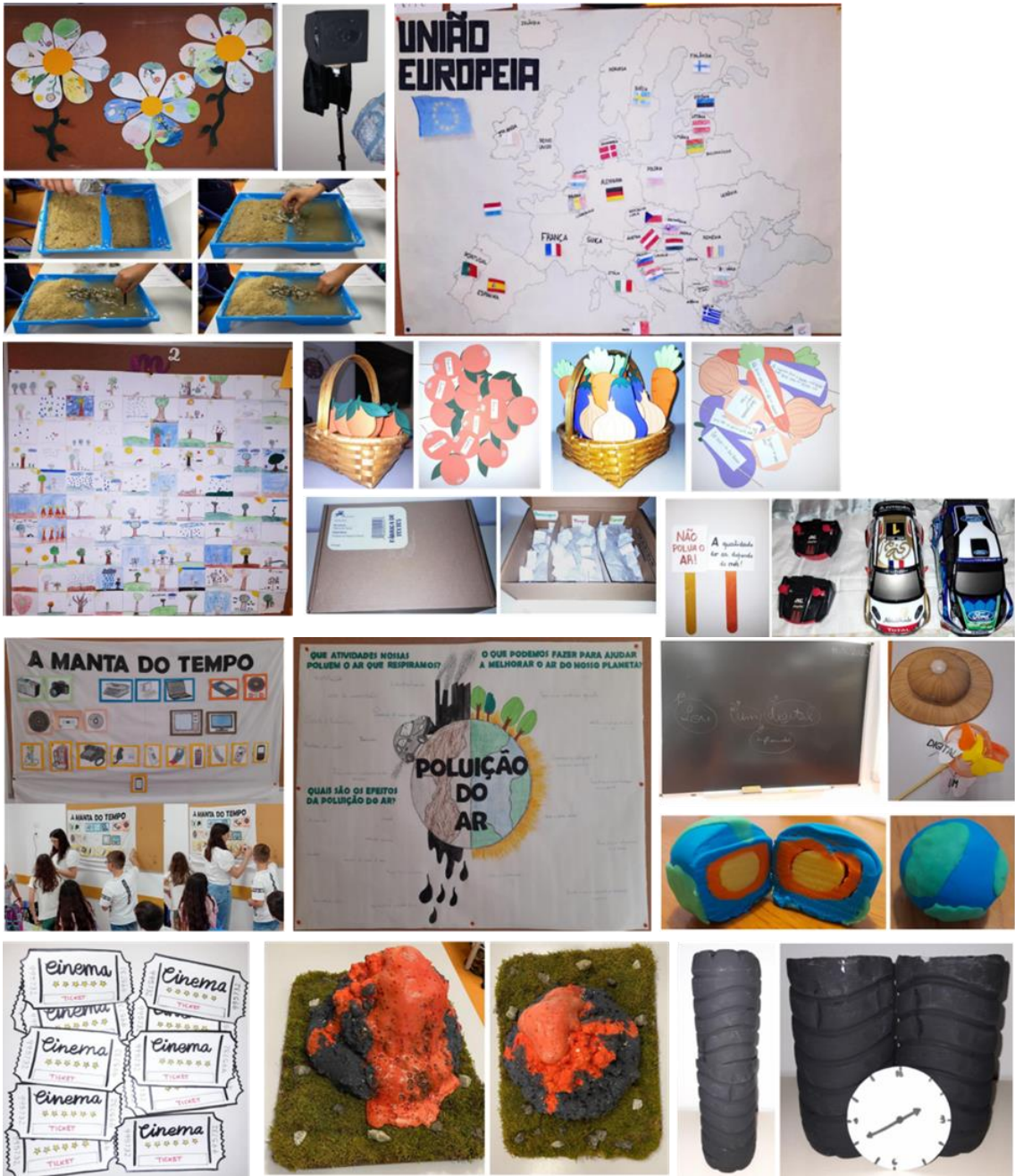


## Anexo 8 - Materiais utilizados e elaborados no âmbito da PES I e da PES II

a) 1.º ano de escolaridade

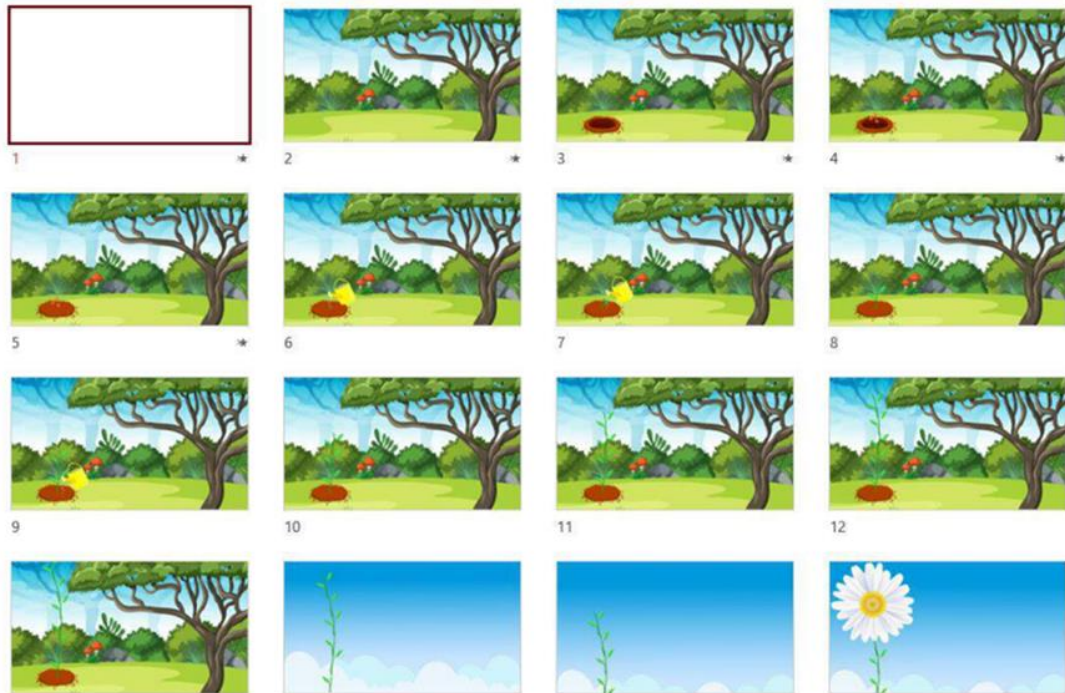


b) 4.º ano de escolaridade





Anexo 2 – Animação em PowerPoint



## Anexo 9 - Evidências dos “presentinhos” oferecidos pelos alunos



## Anexo 10 - Relatório crítico-reflexivo de supervisão no âmbito da PES I

### Relatório Crítico-Reflexivo de Supervisão

Agrupamento de Escolas Grão Vasco

Escola Básica 1, 2 João de Barros

Formanda: Raquel Santos (13774)

Grupo 1

Dia: 12/dezembro/2022

Ano de Escolaridade: 1.º (24 alunos)

Orientadora Cooperante: Olga Adão

Supervisor: João Rocha

#### Planificação (estrutura e correção do plano de aula):

O plano apresenta uma boa qualidade de elaboração, porém, apresenta ainda algumas incorreções, principalmente na enunciação das atividades de ensino-aprendizagem (ver plano).

Os objetivos estão formulados com clareza e rigor, ancorando e bem nos programas e outros documentos oficiais.

Os objetivos definidos estão bem articulados com as atividades e as outras componentes do plano).

#### Fichas:

A ficha de Matemática está bem elaborada.

#### Considerações gerais:

Iniciou a aula com o estabelecimento de um diálogo sobre as vivências do fim de semana que orientou com adequação.

A apresentação de um calendário do advento constituiu um adequado momento motivacional de início de aula e de apresentação da história do "Lobo Mau". Como as imagens presentes no dia 12 são pequenas, esteve bem ao fazê-las circular pela sala para todos os alunos as poderem observar.

A leitura da história foi efetuada de forma expressiva. O reconto da história constituiu uma adequada estratégia de trabalho; porém, aquando do reconto, os alunos em vez de

recontarem a história a partir do lugar, poder-se-iam ter deslocado para a frente do quadro e recontavam a história voltada para todos os colegas. Ainda poderiam, a partir do livro, das imagens, recontar a história. Poderia ainda ter criado cartões com as imagens que os alunos sequenciariam no quadro e em simultâneo recontavam a história.

O reconto é da máxima importância para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da organização de ideias em sequência, assim como, a apropriação da linguagem apresentada na história, aumentando o seu repertório de linguagens oral e escrita.

O desenho do “lobo bom” e do “lobo mau” de forma livre constituiu um bom momento de aula, dado que o desenho infantil é uma atividade espontânea e o prazer proporcionado pelo desenrolar do traço é um jogo pessoal que suscita a representação de sensações, experiências e vivências. Sendo uma das atividades fundamentais de expressão deve ocorrer, com bastante frequência e de uma forma livre, permitindo que a criança desenvolva a sua singularidade expressiva. A Inês esteve bem ao pedir aos alunos para usarem o caderno de desenho, dado que os suportes utilizados não deverão ser de dimensão muito reduzida (inferior a A4), sendo desejável que as crianças escolham os materiais e cores que melhor se adequam à sua sensibilidade. Lembro que, a pouco e pouco, através da introdução de diferentes materiais/suportes e de atividades sugeridas, nomeadamente ligadas a experiências ocorridas noutras áreas, as crianças poderão aprofundar as suas capacidades de expressão e representação gráficas.

A Raquel teve em atenção e bem, a movimentação pela sala de aula, de modo a apoiar todos os alunos.

A criação de um final diferente para a história constituiu uma adequada e interessante estratégia para o desenvolvimento cognitivo e da oralidade dos alunos.

#### **Considerações Específicas (desenvolvimento de aula):**

A Raquel efetuou uma utilização apropriada dos conceitos científicos.

Os temas curriculares foram articulados entre si.

Os objetivos de aprendizagem definidos para o espaço de observação efetuado foram atingidos.

As atividades de ensino-aprendizagem, na generalidade, foram adequadas à exploração dos conteúdos propostos, sendo relevantes para a exploração dos conteúdos, estando bem articuladas entre si.

O trabalho foi bem organizado pela Raquel.

O processo de ensino-aprendizagem foi bem orientado/conduzido, (clareza, oportunidade, ritmo e movimentação pela sala de aula).

A Raquel criou as condições necessárias para o envolvimento/participação dos alunos, permitindo a participação de todos, demonstrando atenção em relação a todos os alunos.

A interação entre a Raquel e os alunos foi efetivado a partir de uma linguagem adequada.

As perguntas foram formuladas com equilíbrio, adequação, relevância e pausas adequadas.

Revelou confiança em si própria, um tom de voz adequado e um discurso articulado.

Deu atenção e bem à validação/avaliação do conhecimento e/ou atividades a partir do questionamento e das atividades proporcionadas.

A Raquel manifestou uma sensibilidade orientada para a promoção do bem-estar do aluno/criança.

## Anexo 11 - Momento de avaliação de alunos

### GUIÃO DE APOIO À AVALIAÇÃO DOS ALUNOS (três alunos)

Avaliação - aluno y (1.º ano de escolaridade)

	I S B MB		I S B MB
Interesse pelo estudo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Raciocínio lógico e/ou abstrato	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Atenção/concentração	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Análise/Síntese/Avaliação de situações	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Participação na aula	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		
Hábitos de trabalho	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Iniciativa	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Métodos de trabalho	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Criatividade	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Organização	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Espírito de observação	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Trabalhos de casa		Espírito crítico	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ausência de material escolar		Curiosidade científica	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Assiduidade e/ou pontualidade		Pesquisa/seleção e tratamento da informação	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Expressão escrita	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Relacionamento com os colegas e/ou adultos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Expressão oral	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Respeito pelos outros	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Leitura	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Consciência cívica e moral	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Domínio de vocabulário fundamental	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Autonomia	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Domínio de regras gramaticais	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Falta de confiança em si próprio	
		<input type="checkbox"/> Carências afetivas/materiais	
<input type="checkbox"/> Ausência de determinados pré-requisitos		Desenvolvimento físico e motor	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Aquisição e relação de conhecimentos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Interesses divergentes dos escolares	
Compreensão/interpretação de ideias	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Falta de aspirações sociais, culturais e/ou profissionais	
Aplicação de conhecimentos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Interesse geral	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>

### 3.2. Avaliação do aluno y (Aluno médio)

Dispondo dos tópicos presentes no Guião de Apoio à Avaliação dos Alunos (Anexo 3), a avaliação do aluno y foi realizada no decorrer das onze semanas em contexto de estágio na turma do 1.º ano, tendo ocorrido mudanças a nível do comportamento e da aprendizagem, daí termos considerado como aluno médio. Deste modo, neste processo de observação verificamos o seu interesse pelo estudo, bem como a sua atenção e concentração terem picos muito alternados, isto é, nas primeiras cinco semanas de observação notávamos a sua atenção e concentração na realização das tarefas e na introdução ou explicação de um determinado conteúdo. Em comparação com as últimas semanas, este aluno y apresentava desconcentração em alguns momentos da aula, realizando outras atividades paralelas e envolvendo-se frequentemente em conversas com os colegas do lado. Como motivos para que isto tenha acontecido salientamos a alteração do lugar que ocorreu com alguma frequência relativamente a este aluno, a falta de motivação perante as atividades que consideramos serem promotoras de um conhecimento já adquirido pelo aluno, bem como a existência de conversas paralelas também incentivadas pelos colegas ao seu redor.

Um aspeto que realçamos com a proximidade criada a este aluno diz respeito ao seu interesse e gosto pela leitura, dado o contacto que este tinha com livros, uma vez que em todas as nossas intervenções que pressupunham a exploração de um livro, este já apresentava conhecimento acerca dos mesmos. Nestas situações, o seu nível de participação na aula era notável, respondendo de forma assertiva e com um contributo positivo para o desencadear da aula, mobilizando um vocabulário rico e diversificado, dada a sua emergência pela leitura de livros. Ainda assim, podemos aferir que o contacto e a seleção dos livros encontram-se relacionados com a sua curiosidade perante determinado aspeto, promovendo e ampliando o seu leque de conhecimento. De uma forma geral, no que se refere às restantes áreas disciplinares o mesmo também apresentava momentos de interesse, nos quais participava com um à-vontade em exprimir as suas ideias e opiniões, revelando-se, assim, a presença do seu espírito crítico e criativo. No domínio da Educação Física era privilegiado o desenvolvimento físico e motor, sobretudo através de atividades relacionadas com os interesses e gostos dos alunos, sendo que destacamos a sua dificuldade em saltar à corda, chegando mesmo a ter medo de o fazer pelo receio de ser repreendida pelos restantes colegas. Apesar disso, ao nível da motricidade fina, especificamente no que se refere à prática do recorte, este aluno evidenciava-se pela sua facilidade em utilizar a tesoura de um modo correto.

A sua organização em sala de aula era visível, tendo o cuidado de colocar os cadernos e os manuais empilhados num canto da mesa, de modo a ter espaço para desenvolver as atividades que eram propostas. Contudo, um aspeto que nos saltou à vista foi o facto deste aluno ter sempre consigo o estojo na mão esquerda enquanto escrevia ou realizava outras atividades com a mão direita.


Em termos de expressão, tanto no domínio da escrita como da oralidade, o aluno y apresenta facilidade nesse âmbito, sendo raras as vezes que ocorria a existência de erros ortográficos, como no que respeita ao nível do domínio de regras gramaticais. A par disto, realçamos a sua eficácia na realização das atividades, nas quais era visível a aplicação de forma correta dos conhecimentos, embora tenham ocorrido situações de erro, pela sua distração em certos momentos. Assim, verificava-se o desenvolvimento do seu raciocínio lógico e/ou abstrato nomeadamente na área da Matemática, uma das áreas que se destacava como sendo um dos melhores alunos. Nesta era evidente a sua iniciativa, dada a vontade na realização dos exercícios e problemas, os quais tentava resolver mesmo antes de receber esse pedido por parte da orientadora cooperante, bem como de nós enquanto professoras estagiárias.

Para finalizar, um outro aspeto que destacamos como positivo na avaliação do aluno y reporta-se à sua capacidade e ao seu espírito de observação, intervindo frequentemente face a situações que não pareciam corretas, partilhando assim a sua perspetiva. Além disso, quando tal acontecia era visível a sua expressão facial que transmitia admiração e estranheza perante o que observava em sala de aula. Em termos relacionais, o aluno y apresenta comportamentos idênticos aos mencionados no aluno x, destacando-se o respeito, a consciência e a empatia pelo outro, demonstrando facilidade em construir relações e amizades com os colegas ao seu redor, alinhando e descobrindo novas e diferentes brincadeiras.

**Anexo 12 - Participação na atividade do Dia da Árvore e na ação de sensibilização do Programa Escola Segura, promovida pela PSP**



## Anexo 13 - Workshops 10.º Congresso Olhares sobre a Educação

 gafpro 🌞 😊 ↶ ↷ ⋮  
qui, 15/12/2022 09:30

Caro(a) Participante,

Agradecemos a sua participação no “10.º Congresso **Olhares** sobre a Educação / 3rd International Congress Perspectives on Education”, no dia 28 de novembro de 2022.

Segue ligação para download do certificado de participação:  
[Certificados dos \*\*Olhares\*\*](#)

Com os melhores cumprimentos,

O Gabinete de Formação e Projetos da ESEV  
email: [gafpro@esev.ipv.pt](mailto:gafpro@esev.ipv.pt)  
Tel.: 232 419 012 / 232 419 040  
[www.esev.ipv.pt](http://www.esev.ipv.pt)

**Oficina 5 - Ser COOL: Curioso, Observador, Otimista e Lutador** 🔍

CC: umares, maria rigueiro, Catarina Liane Araújo

Caro/a estudante,

Bem-vindos/as à **Oficina 5 - Ser COOL: Curioso, Observador, Otimista e Lutador**. Inicia-se à **9h** e decorrerá na sala.

Durante a vossa participação, será passada uma folha de presenças.

Desejamos que este momento de partilha e de aprendizagem seja proveitoso.

Até amanhã,

**Oficina 5 – Ser COOL: Curioso, Observador, Otimista e Lutador**  
**Responsável – Catarina Liane Araújo**  
**Sala: Aquário**

Pela Comissão Organizadora,

## Anexo 14 - Exemplo de plano de aula da área de Português (6.º ano de escolaridade)

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB  
Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB II  
2023/2024

Plano de aula n.º 5

Data: 24 de abril de 2024

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Descritores de desempenho	Objetivos/Conhecimentos/ Capacidades/Atitudes	Estratégias de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
<b>Português</b>  <b>Oralidade</b> Expressão	Conhecedor/ Sabedor/Culto/ Informado; Comunicador; Leitor; Sistematizador/ Organizador. (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J).	- Usar a palavra para expressar opiniões e partilhar ideias de forma audível.	- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos com base na visualização de uma árvore (Anexo A). <ul style="list-style-type: none"> <li>Ao observarmos esta árvore conseguimos referir em que estação do ano se poderia encontrar?</li> <li>Então e se eu quisesse transformar esta árvore numa árvore da estação do outono o que lhe falta?</li> </ul>	- Capacidade de tomada de vez.	Árvore Folhas Bostik Computador Projetor Coluna de Som Caneta Manual de Português Caderno diário Lápis Borracha Esferográficas	08:25
		- Reconhecer o campo lexical como um conjunto de palavras associadas a uma outra palavra. - Formar famílias de palavras acrescentando afixos.	- Identificação oral da resposta à questão colocada pela professora estagiária. - Interpretação visual de um conjunto de folhas apresentadas pela professora estagiária. - Distribuição de uma folha a cada aluno (Anexo B). - Escrita de uma palavra relacionada com o outono por parte de cada aluno. - Partilha oral e fixação na árvore da palavra de cada aluno. - Distribuição das folhas novamente aos alunos, por parte da professora estagiária. - Escrita de um vocábulo da família da palavra "folha" por parte de cada aluno, no verso da folha. - Partilha oral e fixação na árvore da palavra de cada aluno. - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos acerca das atividades realizadas.	- Capacidade de distinguir campo lexical de família		08:30
<b>Gramática</b> Campo lexical Família de palavras: radical e afixos.						08:40
						08:45

Raquel Santos, n.º 13774

1

<b>Leitura</b>		- Ler de forma silenciosa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que conteúdos gramaticais estivemos a trabalhar?</li> <li>Como os posso distinguir?</li> </ul> - Interpretação visual de uma animação* da RTP Ensina acerca da alteração da cor das folhas das árvores no Outono. - Diálogo professora estagiária/aluno/alunos acerca da importância das árvores no Ecossistema. <ul style="list-style-type: none"> <li>Qual é a importância das árvores no nosso planeta?</li> <li>Que matéria-prima podemos obter das árvores?</li> <li>Que palavras pertence à família de palavras da palavra "papel"?</li> </ul>	de palavras explicando o que consiste em cada um.		08:55
<b>Educação Literária</b>		- Ler em voz alta, com expressividade, entoação e articulação corretas. - Analisar o sentido conotativo de palavras. - Identificar ideias principais do texto lido. - Reconhecer, na organização do texto dramático, fala e indicações cénicas.	- Leitura silenciosa de um texto presente no manual dos alunos, intitulado de "Outono faz-me sono" da autoria de Vergílio Alberto Vieira (Anexo C). - Anotação das palavras cujo significado desconhecem, por parte dos alunos. - Leitura em voz alta do texto por parte dos alunos, identificando o significado das palavras que foram sublinhadas. - Interpretação oral do texto com base em questões realizadas pela professora estagiária. <ul style="list-style-type: none"> <li>Que tipo de texto é este?</li> <li>Quem são as personagens?</li> <li>O Papelão e o Papelinho apresentam estados de espírito diferentes? Porquê?</li> <li>Qual é o sentido das seguintes expressões do texto: "estamos feitos"; "vão ser elas"; "andar aos papéis"?</li> <li>Qual era o sentimento do Papelinho em relação ao outono? E do Papelão?</li> </ul>	- Capacidade de ler em voz alta, com expressividade, entoação e articulação corretas. - Capacidade de analisar o sentido conotativo de palavras a partir do seu contexto. - Capacidade de identificar de forma correta as informações solicitadas. - Capacidade de identificar as		09:05
						09:15

2

<p><b>Oralidade</b> Expressão</p>		<p>- Partilhar, oralmente, opiniões e pontos de vista de forma ordeira, respeitando os colegas.</p>	<p>- Resposta escrita, no caderno diário, das três últimas questões presentes na página 162 do manual sobre o texto lido (<b>Anexo D</b>).</p> <p>- Correção oral e escrita das respostas no quadro branco.</p> <p>- Diálogo professora estagiária/aluno/alunos acerca da importância de recolher e separar o lixo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Achar que é importante recolher e separar o lixo? Porquê?</li> <li>• Agora eu peço-vos para que me digam com os vossos dedos das mãos o quanto vocês acham importante recolher e separar o lixo.</li> <li>• Então agora vão todos colocar os dedos desta forma e vamos colocar a mão junto ao queixo (contudo a mesma é direcionada para a cabeça).</li> <li>• O que é que podemos aprender com esta atividade?</li> </ul>	<p>falas e as indicações cénicas num texto dramático.</p> <p>- Capacidade de respeitar o tempo dos outros na partilha de opiniões e pontos de vista, oralmente.</p>	<p>09:25</p> <p>09:35</p> <p>09:50</p> <p>09:55</p>
<p><b>Escrita</b></p>		<p>- Escrever uma quadra de forma colaborativa, respeitando o número de versos.</p>	<p>- Organização dos alunos em grupo.</p> <p>- Escrita de uma quadra relacionada com a importância de recolher e separar o lixo, em grupo.</p> <p>- Partilha oral das quadras por parte de cada grupo.</p> <p>- Escrita do sumário no quadro branco por parte da professora estagiária, em colaboração com os alunos.</p> <p>- Registo do sumário no caderno diário, por parte dos alunos.</p> <p>- Entrega dos telemóveis por parte da delegada da turma.</p>	<p>- Capacidade de reconhecer que uma quadra é composta por 4 versos.</p> <p>- Análise da escrita de uma quadra, respeitando o tema proposto e o número de versos.</p>	
<p><b>Observações/reflexões:</b></p> <p>* <a href="https://ensina.rtp.pt/artigo/porque-e-que-as-folhas-das-arvores-mudam-de-cor-no-outono/">https://ensina.rtp.pt/artigo/porque-e-que-as-folhas-das-arvores-mudam-de-cor-no-outono/</a></p>					

3

1) Áreas de competência do Perfil dos Alunos:

A – Linguagens e textos; B – Informação e comunicação; C – Raciocínio e resolução de problemas; D – Pensamento crítico e pensamento criativo; E – Relacionamento interpessoal; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; G – Bem-estar, saúde e ambiente; H – Sensibilidade estética e artística; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo.

Anexo A – Árvore



4



Texto

Outono faz-me sono



*Papelão & Papelinho entram em cena aparentemente sem se darem conta um do outro; quando se apercebem com estranheza de que estão ali pelas mesmas razões, prometem ajudar-se; Papelão enverga uma enorme vassoura de longo cabo; Papelinho segue-lhe os movimentos transportando papéis, que vai recolhendo do chão, num velho carrinho de mão.*

**PAPELÃO** (*paciente, conformado com o cair da folha*) – Desta vez estamos feitos, Papelinho. Quando esse desmancha-prazetes<sup>1</sup> al chegar, então é que vão ser elas. Isto é, então é que vamos andar aos papéis.

**PAPELINHO** (*distraído, despreocupado com a situação*) – Desmancha-prazeres? Afinal de quem ralo (perdão, meninos & meninas) é que estás a falar, Papelão?

**PAPELÃO** (*deixando transparecer o seu desapontamento*) – Do vento, Papelinho, do vento! Quem havia de ser? O outono é o culpado de tudo isto. Mal acabam as férias, cá estamos nós. A contas com o desleixo<sup>2</sup> dos patos-bravos.

**PAPELINHO** (*partindo para outra*) – Não diz o povo que o outono é tempo de poetas?

**PAPELÃO** (*cumpridor*) – Já estava à espera, Papelinho. Já cá tardava a poesia. A poesia para mim é o trabalho, o dever cumprido.

**PAPELINHO** (*sem lhe dar ouvidos*) – Olha essas nuvens. Mais leves que papel pluma. Diz lá que não podiam ter saído das mãos do nosso prestidigitador<sup>3</sup>, o velho Paper.

**PAPELÃO** (*nada satisfeito com a falta de conseira do companheiro*) – Nas nuvens trazes tu a cabeça! Vê lá se dás conta de que, com tanto desperdício, qualquer dia estamos sem florestas.

**PAPELINHO** (*dando mostras de saber do que fala*) – O que tu queres dizer é que a Terra tem de levar a sério as recomendações<sup>4</sup> dos cientistas...

**PAPELÃO** (*mais satisfeito*) – Dos cientistas, dos responsáveis pela defesa do Ambiente, das associações de proteção da Natureza...

**PAPELINHO** (*consciente, embora convencido*) – Começo a entender, finalmente. Não esqueças que estás a falar com um ecologista<sup>5</sup>, militante<sup>6</sup> da Quercus<sup>7</sup>, com as quotas<sup>8</sup> em dia. Temos um importante papel a desempenhar na luta contra a destruição ambiental.

**PAPELÃO** (*surpreendido com a resposta*) – Bravo! Assim estamos falados... Afinal não és assim tão tonto como pareces!

**PAPELINHO** (*infantil, disposto a defender a sua causa*) – Vê lá se dobras a língua, Papelão. Vê lá se te remetes à tua condição de Embalador-Mor.

**PAPELÃO** (*paternalista*) – Antes essa que a tua, a de papel a dias. Quando chegaste ao Circo de Papel, logo avisei: “Papelinho, recolhe o que não presta, encontrarás o que te é preciso.”

**PAPELINHO** (*senhor do seu papel*) – Outra vez... Passas o tempo a repetir-te. Já sei que me vais dizer: “Papelinho, o circo é um mundo de papel...” Que seca!

**PAPELÃO** (*apaziguador*<sup>42</sup>) – Nunca é de mais repetir.

**PAPELINHO** (*ansioso por passar a contrariedade*) – A velhice (e o peso) está a tornar-te muito presunçoso<sup>43</sup>. Quando assim falas, esqueces que sou filho de pais reciclados, neto de antigas famílias...

**PAPELÃO** (*a talhe de foice*<sup>44</sup>) – Então eu é que passo a vida a repetir-me: “Neto de antigas famílias do início do século, responsáveis pelo fabrico...” (*arremeda-o*<sup>45</sup>, *infantilmente*)

<sup>46</sup> *O vento começa a fazer-se sentir; operam-se mudanças na intensidade da luz; os palhaços dão ar de quem corre o risco de ser levado pela ventania.*

Vergílio Albino Vieira, *O circo de papel*, Lisboa, Editorial Caminho, 2003, pp. E- 21 (texto com supressões)

7

**Anexo C** – Questões página 162 do manual de Português

5. Enquanto mais velho e responsável, o Papelão alerta o Papelinho para um assunto que a todos deve preocupar. Que assunto é este?
6. A dado momento, o Papelão demonstra alguma satisfação.
  - 6.1. O que motivou esta mudança de estado de espírito?
7. Identifica o recurso expressivo presente na fala “Papelinho, o circo é um mundo de papel...” (linha 42).

8

## **Anexo 15 - Exemplo de relatório semanal na área de História e Geografia de Portugal (5.º ano de escolaridade)**

Instituto Politécnico de Viseu – **Escola Superior de Educação de Viseu**

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

*Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB II (2.º ano | 2.º semestre)*



### **Relatório de intervenção na área de História e Geografia de Portugal**

(12.ª semana – 27 a 31 de maio 2024)

Escola Básica do Viseu

**Docente supervisor:**

João Nunes

**Professora orientadora cooperante:**

Paula Lavajo

**Discente:**

Raquel Santos, n.º 13774

Viseu, 2024

O presente relatório tem por base as intervenções realizadas nos dias 27 de maio e 31 de maio, segunda-feira e sexta-feira, respetivamente. Este realiza-se no âmbito da *Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB II*, sob a orientação da professora orientadora cooperante Paula Lavajo. Deste modo, irei tecer considerações relativas às práticas pedagógicas realizadas, sobretudo no que diz respeito ao empenho dos alunos, aos recursos utilizados, à minha postura e à gestão da aula. É de referir que a aula do dia 27 de maio contou com a observação do supervisor da área.

Em traços gerais, cabe mencionar que a prática pedagógica foi pensada e discutida em momentos anteriores com a professora orientadora cooperante. Após referir o tema a que deveria dar continuidade, esbocei um conjunto de estratégias e atividades de modo a responder de forma positiva à aprendizagem dos alunos, no sentido de alcançarem os objetivos propostos. Além disso e como já referido anteriormente, na execução dos planos de aula tive em consideração determinados aspetos que passo a indicar de seguida.

Primeiramente, o desempenho dos alunos, em específico da turma A do 5.º ano de escolaridade, é um dos aspetos a refletir por parte do docente. A observação das aulas e o acompanhamento da turma durante o início do ano letivo permitiu recolher informações relevantes acerca das suas capacidades e dificuldades, bem como dos seus interesses pessoais. Quando o profissional docente conhece a realidade da sua turma e, individualmente, dos seus alunos, o trabalho que propõe e as estratégias que delimita vão ao encontro das suas necessidades, tendo como finalidade a construção eficaz da aprendizagem. Tais considerações permitem discorrer a importância da seleção de estratégias para o estudo de assuntos históricos, tendo evidente que não existem regras no processo de ensino e aprendizagem, e nem todas as atividades, métodos e estratégias planeadas funcionam com todos os alunos.

Posto isto, nos dias 27 e 31 de maio, os alunos mostraram-se motivados, interessados e empenhados na concretização das atividades delimitadas. Foi possível verificar a sua participação ordeira, com recurso à regra do dedo no ar, sobretudo em momentos de diálogo e discussão. Destes destaco os momentos iniciais de cada aula, nos quais tive sempre a preocupação de recuperar os conhecimentos das aulas anteriores. Especificamente no dia 27 de maio, o momento inicial de discussão foi realizado com o propósito de compreender os conhecimentos que os alunos tinham adquirido acerca do seguinte tema: "A chegada à Índia e a descoberta do Brasil". O mesmo teve lugar na aula do dia 31 de maio, embora as questões colocadas pela

professora estagiária fossem relacionadas com a "Carreira da Índia" e a "Viagem de circum-navegação" de Fernão de Magalhães.

Por conseguinte, Formosinho e Araújo (2004) referem que "o envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo" (p. 86). Por esta razão acredito que a aposta na execução de viagens e a partilha dos dois bilhetes de viagens correspondentes à "Carreira da Índia" e à Viagem de circum-navegação, envolveram os alunos na compreensão e construção de conhecimento acerca destes dois temas. Por outras palavras, Laevers (1994, cit. por Formosinho & Araújo, 2004) refere que o aluno está envolvido quando tem uma experiência de aprendizagem rica, motivadora, intensa e profunda.

Reforçando uma ideia já descrita anteriormente, importa descrever as opções didáticas privilegiadas nas práticas pedagógicas lecionadas. No dia 27 de maio, após o momento inicial de discussão e a apresentação dos bilhetes os alunos prestaram atenção a um excerto auditivo no âmbito da "Carreira da Índia", com o intuito de perceberem de que se tratava. Posteriormente, foi-lhes entregue um folheto informativo que se encontrava incompleto, sendo a sua missão completá-lo com sentido e significado. Desde a seleção da embarcação, aos produtos e curiosidades, os alunos demonstraram-se atentos e empenhados, na sua concretização. Além disso, a atenção e concentração dedicadas à exploração de um recurso audiovisual foram essenciais para a compreensão da vida a bordo das Naus, o que é fundamental para a construção do pensamento e consciência histórica. Neste âmbito, Schmidt (2017) evidencia que "a aprendizagem deve ser baseada em formas de pensamento histórico elaboradas pelo sujeito que aprende, e é com essas formas de pensamento, organicamente ligados ao ato de narrar, que o ensino da História precisa se relacionar" (p. 67). De igual modo, na segunda viagem o recurso audiovisual foi novamente utilizado para a resposta ao segundo folheto informativo, este referente à Viagem de circum-navegação. Apesar disso, importa destacar a importância atribuída aos conceitos de "Carreira da Índia" e de "Viagem de circum-navegação", explicitando-os e construindo o seu significado juntamente com os alunos. Sendo posteriormente registado no caderno diário.

Assim, "por meio de questionamento epistemologicamente consistente e com apoio de materiais históricos cuidadosamente selecionados", adaptados a cada contexto, desenvolve-se uma aula que contribuirá para a construção sólida da consciência histórica (Barca, 2021, p. 65).

No que diz respeito à aula de 31 de maio, inicialmente a professora orientadora cooperante tinha referido que iria estar ausente da escola nesse dia, contudo na quarta-feira, dia 29 de maio, comunicou comigo que a sua ausência teria sido adiada para o dia 7 de junho, sendo que a semana de 3 a 7 de junho não irei desempenhar estágio na turma em questão. Irei aproveitar, dentro da possibilidade para observar as restantes colegas que integram o Mestrado. Posto isto, para o dia 31 de maio, a professora orientadora cooperante partilhou o seu interesse na realização de uma questão-aula referente ao conteúdo dos Descobrimentos e para tal solicitou que realizasse revisões do que foi aprendido, através da resolução de uma ficha presente no manual. Assim, planeei a aula com base no mencionado e desenvolvi um espírito de colaboração e entreaajuda com os alunos, explicitando dúvidas uns aos outros. Acredito que este momento foi essencial para a posterior concretização da questão-aula.

Reportando-me agora ao meu desempenho, acredito que no decorrer dos dias 27 e 31 de maio revelei ter um desempenho adequado perante os alunos e a sua aprendizagem. Em termos científicos, destaco a utilização adequada dos conceitos e a sua aplicação ao longo da aula. Do mesmo modo, os objetivos de aprendizagem definidos foram ao encontro das atividades propostas e, atingidos com eficácia. Além disso, relevo a orientação dada ao processo de ensino e aprendizagem, de forma adequada. No que concerne ao ambiente de sala de aula, este permitiu o estabelecimento de interações com e entre os alunos, através da promoção de diálogos e discussões, baseadas em questões apresentadas com equilíbrio e relevância acerca do tema em estudo. Por último, um aspeto também frisado pelo supervisor foi a segurança que deposito em mim ao longo da orientação do processo de ensino e aprendizagem. Porém, referiu que para possíveis melhorias devo explorar melhor o conteúdo, por exemplo o caso da utilização da nau em vez da caravela e o motivo para tal ter sucedido.

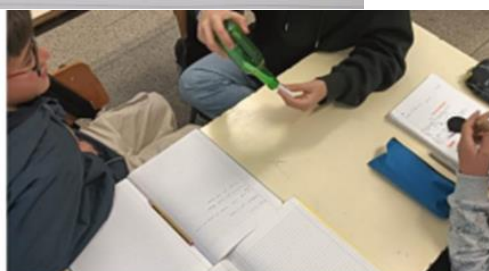
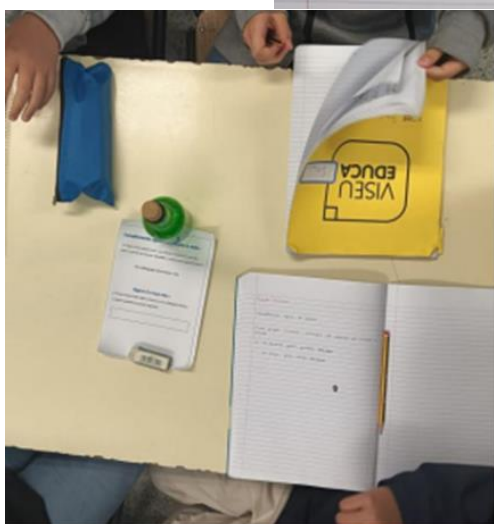
Posto isto, em relação aos desafios futuros destaca a importância de continuar a manter um ritmo de expressão adequado ao entendimento dos alunos, corrompendo o hábito que tenho em referir algo num ritmo acelerado. De igual modo, reitero a relevância da utilização apropriada dos conceitos científicos, de uma boa orientação do processo de ensino e aprendizagem. Acrescento, ainda, a necessidade de improviso na orientação do processo de ensino e aprendizagem, sendo este um aspeto decisivo na aprendizagem, uma vez que o(a) professor(a) deve tomar decisões, perante as dificuldades que vão emergindo (Ponte et al., 2015).

Como término do presente relatório destaco uma vez mais o facto de ter lecionado a aula do dia 31 de maio, o que inicialmente não estava pensado por ausência da professora orientadora cooperante, tendo comunicado que seria adiada para o dia 7 de junho. Deste modo, apesar de na calendarização a décima terceira semana de estágio ser alocada à intervenção em ambas as áreas de estudo, Português e História e Geografia de Portugal, tal não se vai suceder. Uma vez que no dia 3 de junho, a professora orientadora cooperante foi orientada para o acompanhamento de uma turma numa visita de estudo e no dia 7 de junho foi partilhada a sua ausência por motivos pessoais. Contudo, importa referir que ao longo deste estágio já tive a oportunidade de lecionar as duas áreas do saber na mesma semana, possível de verificar na décima primeira semana.

### Referências bibliográficas

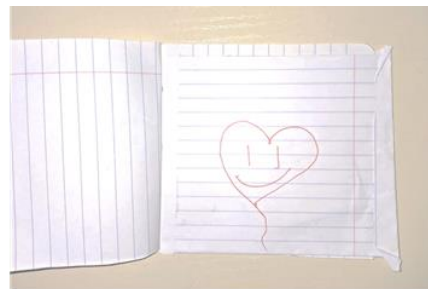
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. *Diálogo (s), Epistemologia (s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*.
- Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 81-93.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/143422734.pdf>
- Ponte, J. P., Quaresma, M., & Pereira, J. M. (2015). É mesmo necessário fazer planos de aula?. *Educação e Matemática*, (133), 26-35.  
<https://em.apm.pt/index.php/em/article/download/2292/2998>
- Schmidt, M. A. (2017). Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. *Intelligere*, 3(2), 60-76.  
<https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291>

**Anexo 16 - Evidências das atividades “Puzzle dos verbos copulativos”,  
“Complemento agente da passiva à vista” e a “Caverna do Ali Babá”**



## Anexo 17 - Evidências das recordações dos alunos

Olá Raquel! Muito obrigada pela paciência e carinho que tens por mim/cornigo. Nunca achei que ia gostar tanto de uma estagiária/professora, mas tu mostraste-me o contrário. Espero que as férias corram bem e que depois consigas ser uma ótima professora como sempre mostras-te ser. Os teus futuros alunos têm sorte em te ter como professora... beles. Obrigada por tudo. Adoro-te! ♥



Para: Raquel!  
De: Mariana

**Anexo 18 - Evidência da participação na visita de estudo**



Anexo 19 - Evidência da organização e participação na sessão de esclarecimento E agora? Rumos da Educação

*E agora?*

# RUMOS DA EDUCAÇÃO

8 DE JULHO

18:30 HORAS

---

Sessão de esclarecimento  
**online**

---

Atividade promovida pelas  
alunas do Mestrado em Ensino  
do 1.º CEB e Português e HGP no  
2.º CEB



**Anexo 20 - Certificados de evidência da organização e dinamização no Projeto Investir na Capacidade 23/24, levado a cabo nos dias 7 de fevereiro e 22 de maio**



## Anexo 21 - Inquérito por questionário inicial

**Inquérito por questionário inicial:** *Eu, a leitura, a escrita e a gramática*

Objetivos	Parte	Questões	Opções de Respostas
- Identificar o nome, a idade e o sexo.	Caracterização do aluno	1.1. Nome; 1.2. Idade; 1.3. Sexo.	
- Compreender as práticas dos alunos face à leitura.	Hábitos de leitura dos alunos	2.1. Com que frequência costumava ler? 2.2. Seleccionas as tuas leituras pela capa, ilustrações e/ou tema? 2.3. Costumas ler na escola? 2.4. E em casa? 2.5. Com que frequência lês na biblioteca escolar ou municipal? 2.6. As aulas de Português contribuem para o desenvolvimento do teu gosto pela leitura?	Nunca Raramente Às vezes Quase sempre Sempre
- Compreender os hábitos de escrita dos alunos.	Hábitos de escrita dos alunos	3.1. Com que frequência escreves? 3.2. Costumas escrever em casa? 3.3. Com que frequência utilizas os meios digitais (computador, tablet, etc.) na escrita? 3.4. O que sentes quando te pedem para escrever?	Nunca Raramente Às vezes Quase sempre Sempre  Aborrecimento Entusiasmo Pressão Nervosismo (Outra) Qual?
- Identificar a relação estabelecida entre leitura, escrita e gramática.	Relação entre leitura, escrita e gramática.	4.1. Consideras que os teus hábitos de leitura podem influenciar a tua escrita? 4.2. Na tua opinião, o domínio da gramática é essencial na escrita? 4.2.1. Quando elaboras os teus textos escritos como te apercebes da relação entre a gramática e a escrita? 4.4. Para mim ler é ... 4.5. Para mim escrever é...	Sim Não  Respostas curtas
<b>Leituras bibliográficas</b>	<a href="https://fne.pt/pt/noticias/go/internacional-pisa-2022--descida-geral-com-portugal-agarrado-a-media-da-ocde">https://fne.pt/pt/noticias/go/internacional-pisa-2022--descida-geral-com-portugal-agarrado-a-media-da-ocde</a> <a href="https://leituranaesca.webnode.pt/documentos/inquerito-habitos-de-leitura/">https://leituranaesca.webnode.pt/documentos/inquerito-habitos-de-leitura/</a>		

	<p>Alves, I. P. (2014). <i>Relações entre a aprendizagem da leitura-escrita e hábitos de leitura, sono e atividades de tempos livres</i> [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia] Repositório da Universidade de Lisboa. <a href="https://repositorio.ul.pt/handle/10451/18421">https://repositorio.ul.pt/handle/10451/18421</a></p> <p>Silva, F. (2017). <i>Hábitos de leitura no 2º CEB: discursos de alunos</i> [Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação e Psicologia] Repositório institucional da Universidade de Aveiro. <a href="https://ria.ua.pt/handle/10773/23313">https://ria.ua.pt/handle/10773/23313</a></p>
--	--

## Anexo 22 - Inquérito por questionário final

Questionário:

- questões e objetivos do inquérito por questionário final

Objetivos	Parte	Questões	Respostas
- Identificar a idade e o género.	Caracterização do aluno	1.1. Idade; 1.2. Género.	Resposta curta. Escolha múltipla.
- Compreender a importância da motivação para a leitura, por parte dos alunos. - Identificar o contributo da leitura expressiva para motivar para a leitura.	A motivação para a leitura	2.1. Conhecias a obra “Achimpa” de Catarina Sobral? 2.2. Consideras que a leitura expressiva do livro “Achimpa” de Catarina Sobral foi importante para te motivar a ler? Justifica a tua resposta. 2.3. Além da leitura expressiva, o que consideras que é fundamental para prender a atenção do público para a leitura?	2.1. /2.2. Escolha múltipla (sim ou não). 2.2.1. Resposta aberta. 2.3. Resposta aberta.
- Identificar as perceções dos alunos sobre as atividades relacionadas com a produção escrita. - Compreender a visão dos alunos sobre a produção escrita em grupo. - Identificar a perceção dos alunos sobre a utilização de recursos digitais no ensino da escrita.	A produção escrita	3.1. A atividade de formação de pseudo palavras motivou-me para a escrita. 3.2. O que sentiste quando foi pedido a escrita de um texto narrativo? 3.3. Consideras que a escrita em grupo foi uma mais-valia? Justifica a tua resposta. 3.4. Já alguma vez tinhas utilizado a ferramenta “StoryJumper”? 3.5. A utilização de recursos digitais, como o “StoryJumper” são importantes para a motivação para a escrita.	3.1. Escolha múltipla (discordo totalmente, discordo, não concordo, concordo, concordo totalmente). 3.2. Escolha múltipla (aborrecimento, entusiasmo, pressão, nervosismo, outra opção). 3.3. Resposta aberta. 3.4. Escolha múltipla (sim ou não). 3.5. Escolha múltipla (discordo totalmente,

			discordo, não discordo nem concordo, concordo, concordo totalmente)
- Identificar a percepção dos alunos acerca da relação leitura, escrita e gramática após a proposta didática.	Relação entre leitura, escrita e gramática.	4.1. A atividade realizada contribuiu para melhorar as tuas competências de escrita e gramática. 4.2. De que modo a atividade realizada influenciou a tua relação com a leitura escrita e gramática? 4.3. Para mim, o que mais gostei na atividade foi ... 4.4. Para mim, o que menos gostei da atividade foi ... 4.5. Avalia de 0 a 5 a atividade realizada. 4.6. Escreve um comentário ou sugestão de melhoria acerca da atividade.	4.1. Escolha múltipla (discordo totalmente, discordo, não discordo nem concordo, concordo, concordo totalmente). 4.2. Resposta aberta. 4.3. Resposta aberta. 4.4. Resposta aberta. 4.5. Escolha múltipla (0 a 5). 4.6. Resposta aberta.

**Anexo 23 - Quadro entregue aos alunos para a análise da obra “Achimpa” (2015) de Catarina Sobral**

<b>Obra literária – “Achimpa” de Catarina Sobral</b>		
Gênero textual: texto narrativo		
<b>Personagens</b>		
<b>Tempo</b>		
<b>Espaço</b>		
<b>Narrador</b>		
<b>Ação</b>	Introdução/Situação inicial	
	Desenvolvimento	
	Conclusão/Situação final	

# DESAFIO





## Produção textual

Agora que já formaram uma nova palavra, integrem-na num **texto narrativo (90 a 105 palavras)**, no qual a palavra que inventaram pertença a diferentes classes de palavras.

Tem atenção à estrutura do texto narrativo.



**Segue as seguintes indicações:**

-  dá um título ao texto (podes escolhê-lo no final);
-  começa por fazer uma introdução;
-  narra uma peripécia e uma resolução do problema;
-  por fim, apresenta o desfecho da ação.



### Anexo 25 - Grelha de planificação do texto

Introdução	Situação inicial	Localização da ação no tempo ( <b>quando?</b> ) –  Localização da ação no espaço ( <b>onde?</b> ) –  Personagens ( <b>quem?</b> ) –
	Problema  (o <b>quê?</b> )	
Desenvolvimento  (ação)	Peripécias  (episódios)	
	Resolução do problema	
Conclusão  (ou desfecho da ação)	Situação final	

**Anexo 26 - Grelha de avaliação das produções textuais - estratégia do amigo crítico**

Competência: <i>Escrita</i>	Conseguiram!	Têm de melhorar...
1. Apresenta as categorias da narrativa (personagens, tempo e espaço).		
2. Apresenta uma peripécia e uma resolução.		
3. Utilizou a <del>pseudo</del> palavra formada.		
4. Respeitou o número de palavras proposto.		
5. Utilização correta e variada de pontuação.		
6. Utilização de vocabulário adequado e variado.		
7. Parágrafos bem delimitados.		
8. Texto com estrutura bem definida (introdução, desenvolvimento e conclusão).		
<p><b>Comentários/Observações:</b></p>		

## **Anexo 27 - Produções finais dos alunos**

### **Grupo A**

#### **Uma palavra "nova"**

Num verão, nas Maldivas, um investigador visitou seu avô de 328 anos. Quando ele disse a palavra "Toremi", o investigador ficou confuso.

Depois de um tempo a palavra manteve-se pela cidade e as pessoas chegaram a usá-la como nome, verbo e adjetivo. O investigador decidiu começar a procurar o significado dessa estranha palavra, mas apenas descobriu que essa palavra tinha vários significados.

No dia seguinte, o primeiro-ministro, Diniz, convocou todos para um parlamento, onde discutiram o significado da palavra "Toremi". Depois de horas a discutir, o juiz Diniz disse:

- Toremimamente, você está confuso.

O primeiro ministro lembra-se de algo e disse para o investigador:

- Mas afinal, o teu nome não é Toremi?

### **Grupo B**

#### **As rivalidades das vilas**

Era uma vez uma nova vila de Jorpaida. Ao anoitecer do dia anterior o presidente de Gaia descobriu a inauguração de Jorpaida e revolta-se. O presidente de Gaia queria invadir Jorpaida jorpaidamente, saber o significado e a sua subclasse.

Com o passar do tempo Jorpaida ficou mais famosa nessa região. O presidente de Gaia revoltou-se e decidiu planejar uma invasão a Jorpaida. Passados cinco dias, o exército de Gaia invade inesperadamente Jorpaida, mas o presidente de Jorpaida já estava preparado e conseguiu vencer. Após este cenário, um senhor de mil anos contornou o significado e a subclasse da palavra Jorpaida.

Com essa informação a rivalidade acabou e decidiu juntar os territórios, formando, assim, Jorgaia!

## **Grupo C**

### **Uma grande descoberta**

Há alguns meses, numa vila, a Constança foi desxar ao sr. Francisco, o homem mais esperto da vila. Ele desxou que a palavra desxão era um nome comum.

Ninguém sabia o que aquela palavra desxava, então a rainha Teresa daria cinquenta milhões de euros a quem descobrisse o seu significado. O detetive Martim apareceu e começou a procurar o significado da palavra com o Sr. Francisco. No início pensava que era um adjetivo, um verbo e em seguida um advérbio, contudo chegou a desxada e quando olhou para o forno, reparou que aquela palavra estava lá escrita. Logo viu que era uma marca.

Finalmente, como prometido, a rainha deu o dinheiro ao detetive.

## **Grupo D**

### **Bretas?**

Há muitos anos atrás, em Londres, Vivia numa cidade muito conhecida, uma famosa detetive de palavras. Nessa mesma cidade, vivia Shelly com sua mãe.

Certo dia, ouviu-se uma estranha palavra vinda da rua: "Bretas senhor roubou-me a carteira!!!" Shelly ouviu, ficou curioso e decidiu então procurar o significado da palavra.

Ao longo de sua busca, descobriu ser um determinante, depois pensou ser um nome e então decidiu ir falar com o detetive de palavras, que afirmou ser um adjetivo.

- Bretas trabalho, Shelly!

## **Grupo E**

### **Saupo**

Certo dia estava no escritório um escritor a trabalhar até que descobriu uma nova palavra chamada "saupo".

A sua filha disse se era sapo ou sopa, e o escritor decidiu falar com o cientista.

No laboratório, o cientista investigou muito e descobriu que a palavra era de origem italiana.

Então, o escritor decidiu ir à biblioteca e nada descobriu.

No fim, nem o escritor, nem o cientista científico se era um verbo, um adjetivo ou um pronome mas não tinham investigado se era um nome.

Depois de dias saupíssimos de pesquisa ambos tiveram certeza de pensar que era um nome, e em italiano teve sorte.

## **Grupo F**

### **Uma revolução**

No tempo da revolução da palavra rejarmecei existiam três amiguinhos. Enquanto estudavam, encontramos uma nova palavra e chegamos a usá-la: "Vou ali rejarmeçar e já volto". Até o primeiro ministro disse "Vamos tratar deste caso rejarmeceidamente".

Rapidamente, a notícia chegou ao rei e este decidiu fazer uma revolução. Reuniram-se no castelo de D. Verónico, onde se iniciou uma revolução. O povo não aguentou a curiosidade e os três amigos decidiram ir investigar. Depois de algum tempo decidi que a classe de palavras conseguiu e reuniu-se novamente no palácio.

O povo ficou chocado! A palavra rejarmecei pertence à classe de palavras de pernil. Todo este trabalho daria uma recompensa. Ficaram bilionários.

Pensei que tudo estava resolvido, até que recebi a notícia da morte trágica de D. Verónico.