



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Relatório de Estágio

O desenvolvimento de competências de inferência no 1.º ano do 1.º CEB

Andreia Esteves Dias

Orientador

Professora Doutora Teresa Maria Pinto Alves Augusto Duarte Gonçalves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Teresa Maria Pinto Alves Augusto Duarte Gonçalves, Professora-Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

maio de 2022

Composição do Júri

Presidente do júri

António Pereira Pais

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Maria Madalena Teles de Vasconcelos Leite Dias Ferreira e Teixeira

Professora Auxiliar com Agregação da Universidade de Aveiro (Arguente)

Professora Doutora Maria Teresa Pinto Alves Augusto Duarte Gonçalves

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Orientador)

Dedicatória

Aos meus pais, irmã e namorado que sempre acreditaram em mim.

Agradecimentos

Ao terminar este Relatório de Estágio, termino também uma etapa da minha vida. Este percurso, nem sempre foi risonho, pois, durante esta caminhada houve alegrias, tristezas, desesperos, choros, mas também, muita amizade, companheirismo e partilha. Esta caminhada não poderia deixar de ser influenciada pelas pessoas que por ela também passaram. Aquilo que somos e aquilo que construímos também se devem às pessoas com as quais nos cruzamos ao longo da vida.

Começo por agradecer à minha orientadora Professora Doutora Teresa Maria Pinto Alves Augusto Duarte Gonçalves, pela dedicação, apoio, orientação, motivação e saberes transmitidos. Foi uma pessoa incrível que me ajudou imenso nesta caminhada, sempre com uma palavra amiga e com muito carinho. Estarei eternamente grata.

A todos os professores, educadores, crianças e alunos que se foram cruzando comigo ao longo deste percurso. Aprendi bastante com todos vocês, por isso, muito obrigada.

Agradecer, também, a todos os professores que fizeram parte das Equipas de Supervisão das PES'S. Estou extremamente grata por todos os conhecimentos transmitidos, todas as críticas construtivas e experiências partilhadas. Um agradecimento especial à Professora Maria José Infante e Professor António Pais por toda a dedicação prestada.

Um obrigado especial à Educadora Sílvia Azevedo, e ao seu grupo de crianças, e à professora Olinda Delgado, e aos alunos da sua turma, por me terem acolhido e ensinado tanto a nível pessoal e profissional.

A todas as Instituições que me acolheram neste percurso e, agradecer em especial, à Instituição Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota e à Escola Básica Quinta da Granja por me terem recebido tão bem.

Aos meus PAIS, que são os melhores do mundo, sem eles nada disto seria possível. Obrigada pelo apoio, pela dedicação, pela educação que me deram, sem vocês eu não seria a pessoa que sou hoje! Ensinarão-me a nunca desistir dos meus sonhos. Não existem palavras suficientes para expressar a minha gratidão e amor que sinto por vocês.

À minha irmã, pelas noites passadas a ajudar-me na construção de materiais didáticos, foram sem dúvida noites bem passadas. Agradecer pelo amor, apoio e carinho que me dá todos os dias.

Ao meu namorado, pela paciência, apoio e carinho que me deu ao longo deste percurso. Muitas vezes foram as suas palavras amigas que me deram a força necessária para prosseguir.

Às minhas amigas, Jessica Oliveira, Tânia Barata e Tânia Filipe por caminharem a meu lado, pela amizade, apoio, carinho, partilha de alegrias e tristezas. Foram sem dúvida as melhores companheiras que poderia ter arranjado para esta caminhada, e, espero, que para o resto da vida. OBRIGADA.

Por último a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização deste projeto.

A todos o meu muito OBRIGADA.

Resumo

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico elaborou-se o presente Relatório de Estágio, que inclui o relato da nossa atuação nas Práticas Pedagógicas realizadas em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a descrição da investigação sobre “O desenvolvimento de competências de inferência no 1.º ano do 1.º CEB”. Esta investigação teve por base a seguinte questão-problema: “No manual adotado e usado pelos alunos da Turma de PES, qual o peso das atividades de desenvolvimento da capacidade de inferência?”.

Na atualidade estamos constantemente a receber informação, quer esta seja escrita, dita, lida ou ouvida. Assim, é bastante importante que tenhamos desenvolvida a nossa capacidade de compreensão dessa informação, pois esta pode ser transmitida explícita ou implicitamente. Certamente, será mais complexo compreender informação implícita, pelo que achamos importante que sejam trabalhadas estratégias de desenvolvimento da capacidade de inferir ao longo dos anos de escolaridade, para que os alunos se tornem leitores fluentes e tenham adquiridas as competências nas áreas: Linguagens e Textos e Informação e Comunicação. A reflexão que aqui é apresentada foi motivada pela leitura de *A leitura inferencial nos primeiros anos de escolaridade* (Gonçalves, 2020), o que nos levou a conhecer o relatório *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). Assim surgiu a motivação para aprofundar mais sobre este tema.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de cariz qualitativo, nomeadamente uma pesquisa documental, que utilizou como instrumentos e técnicas de recolha de dados a pesquisa bibliográfica passiva, sobre o desenvolvimento da compreensão leitora e da capacidade de inferência, e a investigação documental ativa, sobre indicações oficiais relativamente ao desenvolvimento da capacidade de inferir e sobre tarefas pedagógicas que permitem desenvolver esta mesma capacidade, propostas num manual escolar. No final, apresenta-se uma reflexão sobre a recolha dos dados obtidos e patenteiam-se sugestões de possíveis atividades a realizar com o intuito de desenvolver a capacidade de inferir.

O estudo conclui que apesar de existirem diretivas oficiais por parte da Direção-Geral de Educação, nos documentos analisados, existe pouco volume de questões/atividades direcionadas para o desenvolvimento da capacidade de inferir no manual, do professor e aluno, analisado. Logo atrevemo-nos a dizer que enquanto estratégia de compreensão leitora, deveria ter mais expressividade neste recurso e em contexto de sala de aula.

Palavras-chave

1.º Ciclo do Ensino Básico; Capacidade de inferir; Competência leitora; Estratégias de desenvolvimento da competência de inferência.

Abstract

In the context of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, this Internship Report was prepared, which includes the report of our performance in the Pedagogical Practices carried out in Pre-school Education and in the 1st Cycle of Basic Education, as well as the description of the research on "The development of inference skills in the 1st year of Primary School". This research was based on the following problem question: "In the textbook adopted and used by the students of the PES class, what is the weight of the activities for the development of inference skills?".

Nowadays we are constantly receiving information, whether it is written, spoken, read or heard. Thus, it is very important that we have developed our ability to understand this information, since it can be transmitted explicitly or implicitly. Certainly, it will be more complex to understand implicit information, so we think it is important that strategies to develop the ability to infer are worked on throughout the school years, so that students become fluent readers and have acquired the skills in the areas: Languages and Texts and Information and Communication. The reflection presented here was motivated by reading *A leitura inferencial nos primeiros anos de escolaridade* (Gonçalves, 2020), which led us to learn about the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) report. Thus arose the motivation to delve further into this topic.

Methodologically, this is a qualitative study, namely a documentary research, which used as instruments and techniques for data collection the passive bibliographic research, on the development of reading comprehension and inference ability, and the active documentary research, on official indications regarding the development of inferencing ability and on pedagogical tasks that allow developing this same ability, proposed in a textbook. At the end, a reflection on the data collected is presented, and suggestions of possible activities to be carried out in order to develop the ability to infer are shown.

The study concludes that despite the existence of official directives from the Directorate-General of Education, in the documents analyzed, there is little volume of questions/activities directed to the development of the ability to infer in the teacher's and student's manual analyzed. Thus, we dare to say that as a reading comprehension strategy, it should have more expressiveness in this resource and in the classroom context.

Keywords

1st Cycle of Basic Education; Inferring ability; Reading competence; Strategies for the development of inference competence.

Índice geral

Introdução	1
Capítulo I – Contextualização e desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-escolar	3
1.1. Contextualização da Prática	4
1.1.1. Caracterização do meio e da Instituição	4
1.1.2. Caracterização da sala e do grupo	7
1.1.3. Currículo/ Projetos de trabalho da Instituição	10
1.2. Modelo Pedagógico e Programático do Desenvolvimento da Prática Supervisionada.....	11
1.2.1. Fundamentos Didatológicos	11
1.2.2. Instrumentos de Planificação.....	12
1.3. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	13
1.3.1. Período de Observação	14
1.3.2. Período de Intervenção	17
1.3.3. Sínteses reflexivas do decorrer das semanas de Intervenção Pedagógica	18
1.4. Reflexão global sobre a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	46
Capítulo II – Contextualização e desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	49
2.1. Contextualização da Prática	50
2.1.1. Caracterização do meio e da Instituição	50
2.1.2. Caracterização da sala e da turma.....	55
2.2. Modelo Pedagógico e Programático do Desenvolvimento da Prática Supervisionada.....	58
2.2.1. Fundamentos Didatológicos	58
2.2.2. Instrumentos de Planificação.....	60
2.3. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
2.3.1. Período de observação	69
2.3.2. Ensino à distância – E@D	71
2.3.3. Período de intervenção pedagógica	72
2.3.4. Sínteses reflexivas das semanas de intervenção pedagógica	73

2.4. Reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	100
Capítulo III – Investigação	105
3.1. Justificação e Contextualização.....	106
3.1.1. Identificação da temática	106
3.1.2. Questão-Problema e Objetivos da Investigação	107
3.2. Enquadramento Teórico	108
3.2.1. O conceito de leitura e o processo inferencial	108
3.2.2. A importância do desenvolvimento da capacidade de inferir nos primeiros anos do 1.º CEB.....	114
3.3. Estrutura da investigação	118
3.3.1. Metodologia de Investigação	118
3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	122
3.3.3. Técnicas de análise de dados.....	122
Capítulo IV – Recolha, análise e tratamento dos dados	125
4.1. Análise dos documentos programáticos: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano.....	126
4.2. Análise do manual do professor e aluno: <i>Top! – Português 1.º ano</i>	129
4.3. Sugestões de atividades para o desenvolvimento da competência de inferir nos alunos de 1.º ano do 1.ºCEB.....	132
Capítulo V – Considerações finais.....	141
5.1. Principais conclusões e considerações finais do relatório.....	142
5.2. Limitações da investigação	145
5.3. Sugestões para futuras investigações	145
Referências bibliográficas	147
Apêndices.....	155
Anexos.....	209

Índice de figuras

Figura 1 - Mapa do concelho de Castelo Branco	4
Figura 2 - Área da biblioteca	8
Figura 3 - Área das construções e da mantinha	8
Figura 4 - Área das expressões	8
Figura 5 - Área dos jogos de mesa	9
Figura 6 - Área das atividades orientadas.....	9
Figura 7 - Área dos jogos de mesa	9
Figura 8 - Área da casinha.....	9
Figura 9 - Matriz de planificação semanal	12
Figura 10 - Conversa na manta sobre o outono.....	21
Figura 11 - Ida à quinta da Instituição.....	21
Figura 12 - Construção do painel	21
Figura 13 - Fantoche da aranha	28
Figura 14 - Dança em roda ao som de "Mata Aranha".....	28
Figura 15 - Sequências com círculos e quadrados	28
Figura 16 - Jogo da aranha	28
Figura 17 - Puzzle das partes do corpo	28
Figura 18 - Atividades desenvolvidas ao longo da semana.	33
Figura 19 - Atividade: encontra as estrelas pela sala.....	40
Figura 20 - Atividade: ordena os camelos pelo tamanho (maior/menor).....	40
Figura 21 - Atividade: poema "Dia e Noite".....	40
Figura 22 - Atividade: sequências com o sol e a lua	41
Figura 23 - Atividades no ginásio.....	41
Figura 24 - Atividade: correspondência de imagens.....	41
Figura 25 - colorir o bolo-rei tradicional.....	41
Figura 26 - Mapa do concelho de Castelo Branco	50
Figura 27 - Biblioteca Escolar	53
Figura 28 - Espaço exterior	53
Figura 29 - EB1 Quinta da Granja.....	55
Figura 30 - Planta da sala de aula	56
Figura 31 - Capa da Unidade Didática (parte A).....	61
Figura 32 - Unidade Didática (parte B)	61
Figura 33 - Unidade Didática (parte C)	62
Figura 34 - Unidade Didática (parte D)	62
Figura 35 - Unidade Didática (parte E).....	63
Figura 36 - Unidade Didática (parte F).....	63
Figura 37 - Unidade Didática (parte G).....	65
Figura 37 - capa e contracapa do Guião de Aprendizagens do Aluno	66
Figura 38 - Desafio do Guião de Aprendizagens do aluno.....	66
Figura 39 - Lembrança elaborada com as crianças	99
Figura 40 - Fluência na compreensão de textos.....	115
Figura 41 - Categorias da investigação qualitativa	119

Lista de tabelas

Tabela 1 - Organização do tempo letivo e não letivo	7
Tabela 2 - Calendarização e organização da PSEPE	13
Tabela 3 - Temas abordados nas semanas de Intervenção Pedagógica.....	14
Tabela 4 - Oferta educativa (AEAL).....	52
Tabela 5 - Espaços físicos da Instituição.....	54
Tabela 6 - Horário dos alunos da turma	57
Tabela 7 - Calendarização e Organização da PES 1.º CEB.....	68
Tabela 8 - Cronograma das semanas de Intervenção Pedagógica	73
Tabela 9 -Tipos de inferências a serem trabalhadas no 1.º ano de escolaridade de acordo com o documento Aprendizagens Essenciais de Português, do 1.º Ciclo do Ensino Básico - 1.º ano.....	129
Tabela 10 - Número e tipologia de tarefas de inferência no manual TOP! - Português 1.º ano	130
Tabela 11 - Resultados da análise do manual do professor e aluno TOP! - Português 1.º ano	130
Tabela 12 - Atividade motivadora do desenvolvimento da competência inferencial - Visionamento do episódio “Vai um mergulho?” Ovelha Choné, de James Cary.....	134
Tabela 13 - Atividade motivadora do desenvolvimento da competência inferencial - Visionamento do vídeo "For the birds" da Pixar Studios.....	135
Tabela 14 - Atividade motivadora do desenvolvimento da competência inferencial - Leitura e exploração da obra "O leão que temos cá dentro" de Rachel Bright e Jim Field.....	137
Tabela 15 -Atividade motivadora do desenvolvimento da competência inferencial - Leitura e exploração do poema "O crocodilo" de Violeta Figueiredo e Danuta Wojciechowska.....	139

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Número de alunos da turma.....	56
Gráfico 2 - Número e tipologia de tarefas por Unidade Didática no manual do aluno: TOP! - Português 1.º ano	131
Gráfico 3 - Número e tipologia de tarefas por Unidade Didática no manual do professor: TOP! - Português 1.º ano	131

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

PSEPE – Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.

PES 1.ºCEB – Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

E@D – Ensino à Distância.

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

ESECB – Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

PE – Projeto Educativo.

JI – Jardim de Infância.

CEB – Ciclo do Ensino Básico.

EB – Ensino Básico.

BE – Biblioteca Escolar.

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento.

PES – Prática de Ensino Supervisionada.

UD – Unidade Didática.

UC – Unidade Curricular.

IPCB – Instituto Politécnico de Castelo Branco.

1.º - 1.ºCEB – 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study*.

DT – Dicionário Terminológico.

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

AE-P-1 – Aprendizagens Essenciais de Português, do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.ºano.

PNL – Plano Nacional de Leitura.

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Este foi elaborado tendo em conta as duas práticas realizadas durante o ano letivo: a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE) e a Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico (PES 1.º CEB). Durante e após a PES 1.º CEB realizámos a investigação.

Atualmente, vivemos num mundo que está em constante mudança. As novas tecnologias vieram mostrar a importância de adaptação a essas mudanças, especialmente no que se refere às camadas mais jovens. Estando os jovens bastante familiarizados com a *Internet* e as novas tecnologias é essencial que neles desenvolvamos a capacidade de compreenderem a informação que leem. Desta forma, a educação escolar teve também de se adaptar a estas mudanças, criando estratégias para desenvolver as diferentes capacidades dos alunos. Interessa por isso desenvolver compreensão leitora nos alunos para que se tornem leitores fluentes, com sentido crítico e reflexivo. Tal como, em 2002, Viana e Teixeira referem que a leitura é um processo de socialização, que possibilita ao leitor relacionar-se com o contexto envolvente, e ainda, o acesso a todo o tipo de informação, informação essa que necessita de ser compreendida. Assim, torna-se importante que desde cedo as crianças sejam envolvidas em diversas atividades de leitura, com a finalidade de que as mesmas se tornem ativas, participantes e úteis à sociedade em que vivem.

A investigação aqui apresentada é de cariz qualitativo, tratando-se de uma pesquisa documental. Na investigação foi dada ênfase à importância do desenvolvimento da competência inferencial nos alunos. Acreditamos que o desenvolvimento desta competência desde cedo nos alunos é importante para que estes se tornem leitores fluentes. Primeiramente foi importante realizar uma pesquisa documental referente à competência inferencial, nomeadamente, o que é, a sua importância para a compreensão leitora e as estratégias de ensino subjacentes ao seu desenvolvimento. Seguidamente, analisar e avaliar os manuais, neste caso, utilizados pela turma da PES 1.º CEB, pois este é um recurso bastante utilizado em sala de aula, e por isso, é importante verificar se este recurso vai ao encontro das diretrizes sugeridas pela Direção-Geral da Educação.

Inicialmente, interessava-nos explorar o tema em contexto de sala de aula. Todavia, depois de decretadas as medidas de contenção motivadas pela COVID-19, surgiu a necessidade de alterar toda a investigação, e assim, tivemos de adaptá-la à metodologia de Ensino à Distância (E@D).

Este relatório encontra-se organizado em cinco capítulos. O capítulo I refere-se à contextualização e desenvolvimento da PSEPE. Neste capítulo é descrito e refletido todo o percurso desenvolvido nesta prática. Para tal, descrevemos o contexto

educativo, os documentos de planificação utilizados e apresentamos, de modo reflexivo, as observações e práticas realizadas.

No capítulo II é apresentada a PES 1.º CEB. Tal como no capítulo I, descrevemos o contexto educativo onde se realizou a prática e os instrumentos de planificação utilizados. Além disso, apresentamos as observações e práticas realizadas em duas metodologias distintas: ensino presencial e ensino à distância (E@D).

No capítulo III descrevemos a investigação realizada. Apresentamos a justificação e a contextualização do tema escolhido, o seu enquadramento teórico, onde referimos o conceito de leitura e o processo inferencial e a importância do desenvolvimento da capacidade de inferir nos primeiros anos de escolaridade, e expomos a estrutura da presente investigação.

No capítulo IV abordamos a recolha, análise e tratamento dos dados obtidos ao longo da investigação. Aqui serão apresentadas a recolha e análise dos dois documentos programáticos: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais de Português, do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano* e, ainda, dos manuais do professor e aluno: *TOP! – Português 1.º ano*. Por último apresentamos sugestões de atividades para trabalhar a competência de inferir com alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No último capítulo, capítulo V, apresentamos as considerações finais, tendo em conta os dados obtidos no capítulo anterior. Desse modo, referimos as principais conclusões obtidas e as limitações que surgiram ao longo de todo o relatório de estágio.

No final, apresentamos as referências bibliográficas utilizadas e em anexo juntam-se exemplos de materiais pedagógicos utilizados no decorrer das práticas e outros materiais considerados relevantes.

Capítulo I - Contextualização e desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-escolar

Capítulo I - Prática Supervisionada em Educação Pré-escolar

1.1. Contextualização da Prática

1.1.1. Caracterização do meio e da Instituição

A Instituição onde decorreu a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE) situa-se em Castelo Branco, na zona Norte da cidade. Castelo Branco é uma cidade distrito, é constituída, segundo o PORDATA, por 19 freguesias e localiza-se na Beira Baixa.



Figura 1 - Mapa do concelho de Castelo Branco

Fonte: <https://www.cm-castelobranco.pt/municipio/castelo-branco/mapa-territorial/>

A cidade de Castelo Branco caracteriza-se por ser uma cidade calma, com apenas 36,062 habitantes. Esta é uma cidade bastante desenvolvida e enriquecedora no que toca àquilo que oferece à comunidade, sendo assim uma cidade que oferece bastante qualidade de vida à população que nela habita. Em relação ao nível económico e cultural podemos dizer que esta é uma cidade onde a maioria da população se emprega em atividades de serviço público, comercial e na indústria diversificada.

Castelo Branco oferece à população vários locais de interesse que poderão ser úteis como recursos educativos para as crianças. Exemplo desses locais de interesse para as aprendizagens são o Centro de Interpretação do Bordado, o Museu Cargaleiro, o Museu da Seda, o Cine-Teatro Avenida, o Museu Francisco Tavares Proença Júnior, a Casa da memória da Presença Judaica, o Jardim do Paço, entre outros.

Em relação ao meio envolvente próximo da Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota, é caracterizado por ser uma zona calma pois localiza-se numa das periferias da cidade. A Instituição encontra-se numa zona bastante rica para as crianças, pois está rodeada de outras instituições que podem ser aliadas às aprendizagens das mesmas, tais como o Parque da Cidade, o Museu Tavares Proença Júnior, a Santa Casa da Misericórdia, assim como outros pequenos comércios que existem.

A Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota é uma Instituição de solidariedade social, tendo assim como objetivo dar apoio à população no que toca à área da infância. Esta Instituição encontra-se inserida na Quinta Olival do Paço, sendo que esta é uma quinta centenária localizada na parte histórica da cidade, com diversas habitações.

A Instituição encontra-se, também, afastada de indústrias poluentes, o que favorece uma qualidade de vida à população que habita nessa zona, dando por isso, maior qualidade de vida às crianças que frequentam a Instituição.

A quinta Olival do Paço começou por ser um Dispensário de Puericultura Dr. Alfredo Mota, abrindo as suas portas ao público em 1930. O projeto da quinta Olival do Paço foi criado pelo Dr. Jaime Lopes Dias, médico e personalidade muito conhecida na cidade. O objetivo desta fundação era ajudar na saúde da população albicastrense, sendo que em Castelo Branco existia uma elevada taxa de mortalidade infantil. Deste modo, era necessária a prevenção e, também, um ensino para a saúde e desenvolvimento, pois a comunidade apenas se tornaria consciente se desenvolvesse um ensino para a saúde.

Na fase inicial, a Instituição começou por distribuir gratuitamente leite de vaca pasteurizado, e oferecer vários serviços à população local: consultas semanais às crianças, um lactário, a pediatria social, a creche e as colónias de férias na praia da Nazaré. O Dispensário, devido às condições que oferecia, tornou-se um êxito por facultar as condições essenciais ao crescimento das crianças em piores condições sociais e sanitárias.

Em 1936 foi inaugurada a creche e o Jardim de Infância com a colaboração da Associação dos Jardins Escolas. Esta creche destinava-se a crianças cujas mães trabalhavam fora de casa. O Jardim de Infância foi pensado para que houvesse uma ligação entre a creche e a Escola Primária. Para designar a creche foi-lhe dado o nome do Dr. Jaime Lopes Dias, contudo, devido à existência de uma Instituição em Castelo Branco designada com este mesmo nome, o mesmo médico resolveu homenagear o seu amigo Dr. Alfredo Mota e, assim, ficou a chamar-se Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota. Em 1989, devido ao aumento de crianças a frequentar a Instituição, houve a necessidade de aumentar a mesma. Em 1993 houve uma outra ampliação e em 2003 construiu-se outro edifício de raiz designado como creche Olival do Paço. Em 2017 requalificou-se, com o objetivo de melhorar, o parque infantil, passando assim a designar-se Dr.^a Paula Rodrigues, com o intuito de homenagear uma antiga Diretora da Instituição.

A associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota tem como missão servir tanto as crianças como as suas famílias. Pretende assim complementar, coordenar e conjugar os esforços da melhor forma para o desenvolvimento da criança. Para que tal aconteça a Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota aposta na qualidade, tanto a nível pedagógico, assistencial e organizacional.

Os objetivos da Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota são:

- a) Construir um modelo de Creche e Jardim de Infância que seja capaz de oferecer a cada criança um curriculum e condições de aprendizagem adequadas a si, pois cada criança é diferente e necessita de necessidades diferentes.
- b) Promover um espírito empreendedor, criando crianças cada vez mais conscientes, capazes de interiorizar conceitos como: responsabilidade ambiental, cidadania e colaboração para o bem comum.
- c) Promover o envolvimento dos encarregados de educação das crianças, melhorando continuamente o grau de satisfação das crianças e das suas famílias.
- d) Responsabilizar o educador de infância das crianças como observador e estimulador de conhecimentos e interesses das crianças e das suas capacidades de aprendizagem.
- e) Acolher a participação das famílias como componente da ação educativa favorecendo assim, a socialização da criança no grupo tornando-a aberta à comunidade e ao mundo.

Relativamente aos valores que a Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota pretende transmitir são: a solidariedade, o respeito, a amizade, a partilha, a igualdade de oportunidades, a autonomia e o espírito de cooperação.

A Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota tem como instalações dois edifícios que se encontram em funcionamento, a sede e a Creche Olival do Paço. Estas estão ainda rodeadas por um espaço exterior bastante rico, tendo dois parques infantis na sede e um parque infantil na Creche Olival do Paço, sendo que têm ainda toda a quinta para explorar e enriquecer as aprendizagens das crianças. Os dois edifícios têm fácil acesso a tudo o que a Instituição oferece.

A sede é constituída por rés-do-chão e 1.º andar. No rés-do-chão temos uma cozinha, uma dispensa, uma lavandaria, dois pequenos arrumos, um refeitório, três casas de banho para crianças, uma casa de banho para adultos, uma casa de banho adaptada para pessoas com mobilidade reduzida, uma sala polivalente, quatro salas de atividades e dois parques exteriores. No 1.º andar temos duas escadarias de acesso, um corredor, uma secretaria, uma sala de reuniões, uma sala de educadores, duas casas de banho para adultos, três casas de banho para crianças, uma copa de leite, dois refeitórios, duas salas de arrumos, cinco salas de atividades, e um pátio exterior com baloiços e escorregas.

A Creche Olival do Paço é constituída por rés-do-chão e cave. No rés-do-chão encontramos três salas de atividades, um gabinete da direção, um balcão de receção, uma copa, uma dispensa, um refeitório, uma casa de banho para crianças, uma casa de banho para adultos, uma casa de banho preparada para pessoas com mobilidade reduzida, uma escadaria. Na cave encontramos uma sala de atividade, uma lavandaria, uma casa de banho para crianças, uma casa de banho para adultos, uma sala para pessoal docente e uma sala de arrumos.

A Instituição funciona desde as 7h:30min. até às 18h:30min., sendo que esta tem um horário de prolongamento até às 19h. A organização do tempo letivo e do tempo não letivo é feita da seguinte forma:

Tabela 1 - Organização do tempo letivo e não letivo

Componente letiva		
9h – 11h:30min.	12h:30min. – 13h	14h:30min. – 16h:30min.
Componente não letiva		
11h:30min. – 12h:30min.	16h:30min. – 17h:30min.	

Em relação aos recursos humanos, na Instituição trabalham: onze educadora-cooperantes, quinze auxiliares, uma cozinheira, duas ajudantes de cozinha, cinco auxiliares de limpeza, uma auxiliar de lavandaria e um motorista/jardineiro. Existem duas unidades de pessoal até à aquisição da marcha (a criança ainda não consegue andar) que acompanham e garantem a vigilância das crianças. Depois da aquisição da marcha (a criança já consegue andar) existe uma educadora e uma auxiliar por cada grupo.

1.1.2. Caracterização da sala e do grupo

A sala onde se realizou toda a PSEPE é a dos três anos de idade, situando-se no primeiro andar. Esta sala estava organizada por áreas, sendo elas: a área da biblioteca, a das construções, a da casinha (faz de conta), a dos jogos de mesa e a das Expressões. As áreas são espaços específicos dentro da sala, organizados tematicamente, com os objetivos de proporcionar às crianças escolhas e partilha e de promover aprendizagens e socialização entre as crianças do grupo que se encontra em cada uma das áreas. Nas áreas existem diversos tipos de materiais que proporcionam à criança passar por diversas experiências.

Todos os materiais que eram facultados às crianças estavam de acordo com a faixa etária das mesmas e eram propícios para promoverem atividades lúdicas e de prazer, sendo que a educadora-cooperante e a auxiliar estavam lá para ajudar as crianças

quando estas necessitavam de qualquer ajuda. A área da casinha (faz de conta) era um ‘cantinho’ bastante recheado de diversos materiais, levando assim as crianças a recriarem e a imaginarem experiências do seu quotidiano. “A interação com outra ou outras crianças, em jogo dramático, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem.” (OCEPE, 2016, p.52). Deste modo é bastante importante que seja facultado às crianças uma diversificação de materiais, sendo fundamental que exista variedade, segurança e organização nos mesmos.

A sala continha mobiliário adequado ao tamanho, idade e necessidades das crianças, promovendo assim a sua autonomia. Deste forma as crianças sentiam-se livres para circular em na sala podendo usufruir de todos os materiais sem recorrer à ajuda do adulto. A sala proporcionava também à educadora-cooperante um espaço onde a mesma podia guardar os seus materiais didáticos. No centro da sala tínhamos à disposição das crianças mesas e cadeiras para que as mesmas pudessem fazer jogos de mesa ou atividades orientadas com a educadora-cooperante, sendo que existia uma mesa específica para a realização de atividades orientadas pela mesma.

A sala 8 tinha aberturas para o exterior, bastante luminosidade natural e sistema de refrigeração/aquecimento. Nas paredes da mesma estavam sempre expostos trabalhos realizados com as crianças. Contígua à sala 8 havia uma casa de banho que era partilhada com as crianças da sala dos dois anos de idade. A casa de banho possuía três sanitas para as crianças, três lavatórios, pitós, fraldário e banheira. Era nesta mesma sala que as crianças dos três anos dormiam a sesta.

As imagens seguintes mostram espaços da sala número 8.



Figura 3 - Área das construções e da maninha



Figura 2 - Área da biblioteca



Figura 6 - Área das atividades orientadas



Figura 5 - Área dos jogos de mesa



Figura 7 - Área dos jogos de mesa



Figura 8 - Área da casinha

A caracterização do grupo de crianças com as quais trabalhámos foi feita a partir de dados relevantes fornecidos pela educadora-cooperante e a partir das respostas dos pais a um questionário, construído por nós para esse efeito.

O grupo era constituído por dezoito crianças no total, sendo que oito eram do sexo feminino e dez do sexo masculino. As idades variavam entre os dois e os três anos, sendo que treze crianças já possuíam os três anos e apenas cinco tinham dois anos, contudo essas cinco crianças fariam anos em dezembro.

A maioria das crianças do grupo vivia em Castelo Branco, à exceção de uma que vivia numa aldeia próxima. O nível socioeconómico das famílias caracterizava-se por ser médio e a grande maioria das crianças (com exceção de uma, que vivia com a mãe e avós maternos) vivia com os pais e irmãos, sendo que treze crianças possuíam irmãos. Apenas cinco crianças do grupo eram filhos únicos, sendo que no grupo existiam duas crianças que eram irmãs gémeas.

Relativamente ao grupo de crianças existiam três que não frequentavam a sede da Instituição nem conheciam a educadora-cooperante sendo por isso, novas no grupo. Estas três crianças frequentavam a creche Olival do Paço. Uma outra criança

frequentava outra Instituição, sendo assim no total quatro crianças novas no grupo com a presente educadora-cooperante. Independentemente destas crianças serem novas no grupo era evidente que já se encontravam integradas no mesmo, mostrando por isso já estarem adaptadas à Instituição, à sala, ao grupo e à educadora-cooperante.

Apesar da tenra idade, no geral, o grupo era bastante autónomo, nomeadamente na gestão das idas à casa de banho, e a maioria das crianças conseguia comer sozinha, à exceção de duas que precisavam, com alguma frequência, da ajuda de um adulto. Nenhuma criança do grupo usava fralda no dia-a-dia ou na hora da sesta, três ainda usavam chucha para dormir na hora da sesta e outra necessitava de dormir com o seu peluche.

Em relação à participação nas atividades, o grupo mostrava ser bastante participativo, contudo algumas crianças ainda apresentavam alguma dificuldade de concentração durante um período considerável, sendo que outras já exibiam estar mais avançadas neste aspeto, mostravam-se por isso, concentradas e focadas na atividade. Evidenciava-se que as crianças do grupo eram muito interessadas sempre por atividades de leitura, sendo que demonstravam gostar imenso de histórias. A maior parte do grupo demonstrava preferir a área da casinha para brincar embora, por vezes, surgissem alguns conflitos, por algumas crianças ainda terem dificuldade em partilhar os brinquedos.

No grupo existia uma criança que tinha apoio do SNIPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância), sendo que esse apoio era fornecido à criança todas as quartas-feiras de manhã por uma educadora especialista.

1.1.3. Currículo/ Projetos de trabalho da Instituição

A Instituição Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota tinha como tema do seu projeto educativo “Vou crescer...A brincar e a explorar a Natureza!”, sendo que este projeto decorreu durante os anos letivos 2018-2021. Tratava-se de um tema bastante flexível, pois possibilitava o desenvolvimento de diversas atividades nas várias áreas de conteúdo e uma interação muito produtiva das crianças com o meio envolvente. Este envolvimento é bastante importante, pois permite que as crianças vivam experiências diversificadas, despertando nelas a curiosidade e proporcionando-lhes a possibilidade de questionarem e de colocarem hipóteses, o que vai fazer com que a criança se sinta envolvida no seu processo de aprendizagem.

O projeto tinha como objetivos primordiais o desenvolvimento da autonomia, da independência, da autoestima, do pensamento crítico e da criatividade das crianças.

O projeto estava estruturado em três etapas. A primeira, “A Natureza aqui tão perto”, desenvolvida no ano letivo 2018/2019, tinha como objetivo a criança explorar o meio ambiente e a Natureza, proporcionando à mesma que ela descobrisse o mundo que a rodeia. A segunda etapa, “Descobrir o nosso planeta”, destinava-se ao ano letivo 2019/2020, tinha o objetivo de as crianças perceberem a dimensão da Natureza,

levando as mesmas a conhecê-la para além do ambiente que lhes é próximo. A terceira, “Dá a mão à Natureza”, desenvolvida no ano letivo 2020/2021, tinha como intuito de consciencializar as crianças para a preservação da Natureza, transmitindo-lhes valores e atitudes para que tenham educação ambiental.

A abordagem pedagógica que a equipa educativa usou foi a construtivista, dando por isso, bastante importância às interações que a criança iria ter com o meio/contexto. Foram planificadas atividades semanais, umas orientadas e outras espontâneas, em que as crianças puderam decidir o que fazer e como fazer, sendo proporcionado as áreas de brincadeiras (cantinhos) para tal. Foi realizado também ao longo do ano oficinas, onde as famílias das crianças puderam participar.

No final do ano letivo (2018/2019), procedeu-se a uma avaliação do projeto, para se poderem determinar os pontos fortes e as potenciais melhorias para o mesmo.

1.2. Modelo Pedagógico e Programático do Desenvolvimento da Prática Supervisionada

1.2.1. Fundamentos Didatológicos

Os contextos educativos destinados à educação de crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória têm cada vez mais procura por parte da população portuguesa, por múltiplas razões. Desta forma, é necessário que as Instituições que prestam serviços destinados à aprendizagem e desenvolvimento da criança ofereçam diversas atividades educativas que se adequem às necessidades das crianças que frequentam a mesma. Assim sendo, é fundamental que estas Instituições ofereçam o mesmo rigor e profissionalismo que a escolaridade obrigatória oferece.

Para tal as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) são um documento fulcral para organizar as atividades, na medida em que nos dão a conhecer os conteúdos que devem ser abordados nas diferentes faixas etárias e as principais aprendizagens a promover. Como refere o próprio documento “As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (...) destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador, em colaboração com a equipa educativa de estabelecimento educativo de escolas.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.5).

Durante a Prática Supervisionada foi também necessária a utilização de uma matriz que facilitou a organização das atividades. Esta matriz foi elaborada por nós a partir da observação de vários modelos facultados pela professora- supervisora.

1.2.2. Instrumentos de Planificação

A matriz utilizada ao longo da PSEPE foi a seguinte:

Plano Diário						
Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota						
Equipa Supervisora: Educadora cooperante: Estagiária: Idade das crianças: Nº de crianças:						
Conteúdos	Aprendizagens a promover	Atividades correspondentes às aprendizagens a promover	Atividades	Recursos/Materiais	Data: Tema: Avaliação	
Área da Formação Pessoal e Social						
Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita					
	Domínio da Educação Artística					
	Domínio da Educação Física					
	Domínio da Matemática					
Área do Conhecimento do Mundo						

Estratégias:

Figura 9 - Matriz de planificação semanal

Esta matriz estava dividida em duas partes. Na primeira parte constava o tema do plano, pois todas as atividades teriam de girar em torno do mesmo, as áreas e domínios que seriam trabalhadas, as aprendizagens a promover, as atividades correspondentes

a essas mesmas aprendizagens, todas as atividades realizadas no dia, ou seja, o plano de rotina, os recursos e materiais utilizados e a avaliação das atividades. Na segunda parte constavam as estratégias utilizadas para as aprendizagens a promover. Nos apêndices (Apêndice I) poderemos observar uma planificação utilizada numa das semanas de PSEPE.

1.3. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Neste ponto apresentamos, detalhadamente, o desenvolvimento da PSEPE. Desta forma, destacamos toda a sua organização, bem como apresentamos e refletimos sobre as duas etapas que a constituíram.

Como já foi referido anteriormente, as OCEPE (2016) foram o principal documento a ter em conta para a realização de todo o trabalho desenvolvido. Para além deste, foi crucial reanalisar a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, referente à Educação Pré-Escolar. Foram, também, tidos em conta os decretos-lei que definem e sustentam os princípios da Educação Pré-Escolar.

A PSEPE foi constituída por duas fases. Na primeira fase tivemos um período de observação, e a segunda fase foi constituída por um período de intervenção pedagógica. Durante as primeiras quatro semanas decorreu o período de observação participante, tendo-se iniciado ainda na quarta semana o período de intervenção pedagógica. De salientar que antes da iniciação à PSEPE, houve uma semana de organização da mesma na ESECB. No período de observação participante, observámos e analisámos todo o contexto educativo, de modo a facilitar a posterior intervenção. Passadas as semanas de observação, iniciou-se a fase de intervenção pedagógica. Na tabela seguinte podemos verificar como se organizou toda a prática.

Tabela 2 - Calendarização e organização da PSEPE

Calendarização e organização da PESPE	
Semanas	Organização
1.ª semana – 24 a 27 de setembro de 2019	Observação Participante
2.ª semana – 30 de setembro a 4 de outubro de 2019	Observação Participante
3.ª semana – 7 a 8 de outubro de 2019	Observação Participante
4.ª semana – 14 a 15 de outubro / 16 a 18 de outubro de 2019	Observação Participante/ Intervenção Pedagógica
5.ª semana – 21 a 25 de outubro de 2019	Intervenção Pedagógica
6.ª semana – 28 a 31 de outubro de 2019	Intervenção Pedagógica
7.ª semana – 4 a 8 de novembro de 2019	Intervenção Pedagógica
8.ª semana – 11 a 14 de novembro de 2019	Intervenção Pedagógica
9.ª semana – 18 a 22 de novembro de 2019	Intervenção Pedagógica
10.ª semana – 25 a 29 de novembro de 2019	Intervenção Pedagógica
11.ª semana – 2 a 6 de dezembro de 2019	Intervenção Pedagógica
12.ª semana – 9 a 13 de dezembro de 2019	Intervenção Pedagógica
13.ª semana – 16 a 20 de dezembro de 2019	Intervenção Pedagógica
14.ª semana – 6 a 10 de janeiro de 2020	Intervenção Pedagógica
15.ª semana – 15 a 16 de janeiro de 2020	Intervenção Pedagógica

Durante as semanas de intervenção pedagógica foram explorados diversos temas e conteúdos, sendo os mesmos propostos pela professora-cooperante, tendo por base o Projeto Educativo (PE) “Vou crescer... A brincar e a explorar a Natureza!” referente aos anos letivos 2018/2021. Esse PE apresentava uma planificação desse projeto para os diferentes anos letivos abrangidos. Para o ano letivo em que decorreu a PSEPE (2019/2020), a designação do projeto era “Descobrir o nosso planeta”. Na tabela seguinte conseguimos observar os temas e conteúdos trabalhados no decorrer da intervenção pedagógica.

Tabela 3 - Temas abordados nas semanas de Intervenção Pedagógica

Temas abordados	Semanas
O Outono	4. ^a semana
O Outono	5. ^a semana
O Outono	6. ^a semana
O Esquema Corporal/ Figuras Geométricas/ São Martinho	7. ^a semana
O São Martinho/ Fruto: Castanha/ Oceanos	8. ^a semana
Os Oceanos/ Animais Marinhos	9. ^a semana
A Família/ Natal	10. ^a semana
O Natal	11. ^a semana
O Natal	12. ^a semana
O Natal	13. ^a semana
Os três Reis Magos	14. ^a semana
As Emoções	15. ^a semana

De salientar que a maioria dos temas foram abordados de modo interligado e articulado, aproveitando sempre aquilo que eram os interesses das crianças, pois consideramos que as aprendizagens mais significativas são feitas a partir dos interesses das mesmas.

1.3.1. Período de Observação

Na PSEPE existiram três semanas e dois dias que se dedicaram à observação. Estas semanas assumiram um papel bastante importante, pois permitiram recolher, reunir, organizar e compreender dados essenciais para a posterior intervenção pedagógica. Foi nestas semanas que foi possível observar as rotinas diárias das crianças, o comportamento do grupo e desenvolvimento do mesmo, as práticas da Instituição e da educadora-cooperante. Segundo Mónico, Alferes, Castro e Parreira (2017) a observação participante é um método utilizado “(...) quando o investigador está interessado na dinâmica de um grupo no seu meio natural, e não simplesmente na recolha de respostas individuais às questões.” (p. 727). Portanto, nas semanas de observação, em que a observação participada assumiu um papel predominante, foi possível compreender o funcionamento da Instituição e conhecer as singularidades do grupo, de cada criança e do seu meio envolvente.

Durante estas semanas foi possível observar a rotina diária das crianças vendo como iniciavam o seu dia e terminavam o mesmo. Desta forma, as crianças eram

recebidas no ginásio da Instituição onde podiam brincar livremente com os seus colegas de grupo, e, ainda, com os colegas do grupo das salas de três e quatro anos. As crianças dirigiam-se para as suas salas a partir das 9h:15min para iniciarem as atividades orientadas pela educadora-cooperante. Na sala a rotina procedia da seguinte forma: canção do bom dia, conversa na manta/higiene das crianças, lanche da manhã, início das atividades orientadas. Torna-se importante referir que as rotinas são fundamentais, e de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), citados por Gonçalves (2015), “(...) a sequência de acontecimentos deve centrar-se na criança, sendo a organização das atividades diárias em torno de um horário e rotinas concebidas com o intuito de promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças.” (p. 15). Através desta observação foi possível verificar que a educadora-cooperante privilegiava o tempo da manhã como atividades orientadas, sendo que, por vezes, o tempo da tarde dava continuidade a essas atividades para as crianças que não as tinham feito na parte da manhã. Ao observar o grupo verificou-se de que gostavam e tinham prazer em realizar as atividades propostas pela educadora-cooperante, tornando-se por vezes impacientes quando as atividades exigiam que fosse uma criança de cada vez a realizá-las.

Ao terminarem as atividades a educadora-cooperante privilegiava que as crianças brincassem livremente, sendo que, dava a escolher às crianças o ‘cantinho’ da sala no qual gostariam de brincar. É importante referir que as crianças poderiam trocar de ‘cantinho’, contudo, este tinha de ser solicitado à educadora-cooperante para que houvesse organização e segurança na sala. De salientar que a educadora-cooperante dava bastante importância às brincadeiras livres, pois acreditava que estas suscitam aprendizagens significativas e proporcionam autonomia nas crianças. Tendo em conta Neto, as brincadeiras dão liberdade às crianças, para que estas pensem, ajam de forma autónoma, dando-lhes o risco e a segurança e autonomia de que necessitam (Neto, 2020). De acordo com Stuart Brown (2017), citado em Neto (2020):

Brincar desenvolve os músculos e as habilidades sociais, fertiliza a atividade cerebral, aprofunda e regula emoções, faz-nos perder a noção do tempo, proporciona um estado de equilíbrio, ajuda a lidar com as dificuldades, aumenta a expansividade e favorece as conexões entre pessoas. Ao brincar ativamos o lado direito do cérebro, que está ligado à criatividade, à emoção, à imaginação, à intuição e à subjetividade. (p. 15)

Durante estas semanas, as crianças tiveram oportunidade de ir para o espaço exterior. A educadora-cooperante sempre que o tempo o permitia levava as crianças para o parque ou até à quinta que pertence à Instituição. Isto permitiu às crianças estar em contacto com o ar livre. Tendo em conta Neto existe a necessidade de libertarmos as crianças, para que estas brinquem livremente, de forma a adquirirem maior literacia motora e lúdica, para terem mais oportunidade de correr riscos. É importante que as crianças saiam do espaço da sala e conheçam a Natureza, ao brincar livremente na Natureza potencia-se o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da inteligência emocional e da socialização (Neto, 2020). Segundo Ganhão, o espaço

exterior deve ser valorizado como potenciador de desenvolvimento e de aprendizagens da mesma forma que se valoriza o espaço da sala. Desta forma o espaço exterior torna-se essencial no desenvolvimento integral da criança (Ganhão, 2017).

De evidenciar que no início do dia, durante a conversa na manta, as crianças analisavam o tempo atmosférico, para que pudessem colocar no quadro o tempo previsível ao longo do dia. Nesta mesma dinâmica conversava-se sobre o dia da semana, e o dia do mês, para preencher também o quadro que se encontrava na sala. Com o passar do tempo foi-se começando a escolher um chefe do dia. Ao notar-se o grupo cada vez mais responsável e apto para realizar algumas tarefas, como, ajudar a educadora-cooperante a distribuir materiais, ajudar a auxiliar a executar determinadas tarefas, e também o responsável pelo comboio (forma de se circular dentro e fora da Instituição). É importante referir que as crianças se sentiam orgulhosas ao desempenhar este cargo, sendo que tentavam executá-lo, sempre, da melhor forma possível.

Outro aspeto importante de referir é as crianças dormirem a sesta no JI (Jardim de Infância). A hora da sesta é para as crianças extremamente importante para que descansem e recarreguem as suas energias e, assim, continuarem aptas a terem aprendizagens significativas. Para além disto, a sesta permite à criança restabelecer as suas energias emocionais, dando oportunidade a que esta esteja bem o restante dia. Segundo Cordeiro (2010), citado por Correia (2019), o sono, nomeadamente, a sesta:

(...) para além de contribuir para o crescimento e a boa utilização dos nutrientes (uma vez que quando a criança come, o ato de dormir ajuda a que se concentre o sangue e outras energias no metabolismo) ainda impulsiona o descanso que vai permitir que a criança passe um resto de dia harmonioso e com bom humor.
(p. 25)

No decorrer das semanas de observação existiram sempre interações da estagiária com as crianças. Através dessas interações obteve-se um maior conhecimento do grupo, das suas rotinas e comportamentos. Houve oportunidade de observar em detalhe as crianças, percebendo alguns dos seus gostos e preferências, a reação do grupo às diferentes atividades e, também, as diferentes estratégias utilizadas pela educadora-cooperante.

Estas semanas tornaram-se, por isso, bastante importantes para que se desse continuidade ao trabalho realizado pela educadora-cooperante e a familiarização do grupo com a aluna-estagiária.

1.3.2. Período de Intervenção

O período de intervenção pedagógica decorreu de 16 de outubro de 2019 a 16 de janeiro de 2020, havendo uma pausa de duas semanas correspondente às férias de Natal.

As onze semanas de intervenção pedagógica foram de trabalho individual. Todas as semanas de intervenção foram antecedidas de uma planificação de atividades, aceites pela educadora-cooperante e enviadas semanalmente à equipa de supervisão. Os temas das semanas foram dados previamente, sendo que, foram realizados mapas de conteúdos mensais pela estagiária e revistos pela educadora-cooperante.

No final de cada semana, era realizada uma reflexão, onde evidenciávamos os pontos fortes e os pontos fracos, ou seja, a melhorar e, ainda, em que medida aquelas atividades contribuíram para o desenvolvimento das aprendizagens do grupo.

Para o presente relatório foram escolhidas quatro semanas de implementação. Assim, neste capítulo, serão apresentadas as atividades desenvolvidas e a reflexão sobre as mesmas durante essas quatro semanas. As escolhas das semanas apresentadas tiveram como base a evolução da estagiária, sendo que foram escolhidas uma semana de cada mês, desde outubro até janeiro. Esta escolha tem o intuito de mostrar a evolução que houve em determinados aspetos, tais como: a organização das atividades realizadas, as estratégias utilizadas, o conforto e a capacidade de agir em determinadas atividades/situações, a elaboração das planificações e reflexões, entre outros.

Deste modo serão apresentadas, no próximo ponto, as sínteses reflexivas das semanas de intervenção de: 16 a 18 de outubro, 4 a 8 de novembro, 2 a 6 de dezembro, 6 a 10 de janeiro, e, ainda, os dias 15 e 16 de janeiro. Todas as planificações apresentadas correspondem a quatro semanas planificadas.

1.3.3. Sínteses reflexivas do decorrer das semanas de Intervenção Pedagógica

1.3.3.1. 1.^a semana de Intervenção Pedagógica: 16 a 18 de outubro de 2019

Atividades desenvolvidas ao longo da semana:

16 de outubro	
Manhã	Tarde
Acolhimento na sala polivalente. Conversa na manta. Canção do “Bom-dia”. Reforço da manhã. Atividade: Conversa sobre a chegada do outono com a caixa surpresa. Atividade: Ida à quinta da Instituição apanhar folhas de outono e galhos. Higiene das crianças. Almoço. Música.	Sesta. Higiene das crianças. Conversa na manta. Reforço da tarde. Higiene das crianças. Leitura da história trazida por uma criança do grupo. Ginástica.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Respeitar, manter e justificar as suas opiniões e as dos outros. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Demonstrar interesse e curiosidade pelo mundo que a rodeia. Observar a Natureza e as suas alterações.	

17 de outubro	
Manhã	Tarde
Acolhimento na sala polivalente. Conversa na manta. Canção do “Bom-dia”. Reforço da manhã. Atividade: Conversa sobre a atividade a realizar. Atividade: Construção do painel da árvore do outono. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças.	Sesta. Higiene das crianças. Conversa na manta. Reforço da tarde. Higiene das crianças. Leitura da história trazida por uma criança do grupo.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Respeitar, manter e justificar as suas opiniões e as dos outros. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Trabalhar com elementos da Natureza. Colar elementos da Natureza no painel. Demonstrar interesse e curiosidade pelo mundo que a rodeia.	

18 de outubro	
Manhã	Tarde
Acolhimento na sala polivalente. Conversa na manta. Canção do “Bom-dia”. Reforço da manhã. Atividade: Conversa na manta sobre as cores do outono com recurso ao poema “Folhas”, de Filomena Silva. Atividade: Pintura com a esponja na folha de outono. Brincadeiras livres na sala. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças.	Não houve intervenção pedagógica da parte da tarde.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Respeitar, manter e justificar as suas opiniões e as dos outros. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. Demonstrar interesse e curiosidade pelo mundo que a rodeia. Utilizar as cores do outono (amarelo, laranja, verde, vermelho e castanho).	

Reflexão da semana:

Nesta primeira semana onde já implementámos atividades com as crianças, a aluna-estagiária sentiu-se no início um pouco ansiosa, contudo as atividades estavam bem delineadas e pensadas, sendo que o mais importante era que as crianças tirassem proveito daquilo que se iria fazer. Sendo esta a primeira semana de implementação é importante que exista um sentimento de segurança e apoio, sendo esse sentimento transmitido pela educadora-cooperante. Deste modo a educadora-cooperante deu apoio, à aluna-estagiária, e houve um trabalho colaborativo na planificação das atividades, pois a educadora-cooperante partilhou sugestões para que as atividades fossem melhoradas e assim, as crianças aproveitassem da melhor forma as atividades.

O tema dessa semana foi o outono, sendo que todas as atividades se relacionaram com este tema. Nessa semana as atividades realizadas estiveram mais ligadas às áreas do Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação, embora ao longo do dia a área da Formação Pessoal e Social também tenha sido trabalhada. É também de salientar que esta é uma área transversal “(...) pois tendo conteúdos e intencionalidade próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Esta área incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários.” (OCEPE, 2016, p.6). Nessa semana ainda houve oportunidade, devido às condições meteorológicas que o permitiram, de sair ao exterior, levando as crianças à quinta da Instituição. É sempre importante levar as crianças ao exterior e possibilitar

às mesmas que observem a Natureza e, neste caso, observarem as transformações da mesma. É importante que a criança explore, observe aquilo que a Natureza faz e que se torne consciente destas transformações. Observarem as folhas, vendo como mudam da época do verão para a época do outono, observar as cores que esta estação nos oferece, sentirem o clima da mesma, brincarem com os recursos que a Natureza oferece nesta época, é bastante importante para que se tornem conscientes e desta forma “(...) permite à[s] criança[s] uma melhor compreensão do mundo que a[s] rodeia.” (OCEPE, 2016, p.6). Aproveitar o meio exterior enquanto é possível é essencial para que a criança interaja com o meio envolvente e, assim, tornar as aprendizagens das crianças mais significativas e reais. Esta saída da sala ao exterior permitiu às crianças observarem a Natureza para que depois o trabalho realizado dentro da sala fosse mais proveitoso, pois é sempre importante mostrar às crianças as situações reais do que apenas as imagens daquilo que é real, isto quando nos é possível. Deste modo, elas contactaram primeiro com a Natureza e com aquilo que a estação do outono nos oferece, para que depois, dentro da sala, desenvolvêssemos mais esse mesmo conteúdo. Nessa semana as crianças construíram então um painel com folhas e galhos que apanharam na saída à quinta da Instituição para que, construissem um painel com uma árvore do outono. Tiveram a oportunidade de também observar as cores das folhas de outono para que depois pintassem a sua folha, com essas mesmas cores.

Patenteia-se como pontos fortes desta semana a ida ao exterior, pois foi algo que as crianças adoraram e, é algo, no nosso ponto de vista, que deve ser feito com regularidade. Permitir e proporcionar às crianças contacto com a Natureza é uma mais-valia para que estas se desenvolvam a diversos níveis (cognitivo, motor, afetivo). Também se menciona como ponto forte a atividade da caixa surpresa. Utilizar a caixa surpresa como motivação para a conversa sobre o outono foi algo que correu bastante bem, pois as crianças ficaram bastante motivadas, revelando adorar a caixa surpresa.

Como pontos fracos, e por isso a melhorar, menciona-se o nervosismo sentido nesta primeira semana, pois, na nossa visão, não nos fez desfrutar em pleno de todas as atividades, e por este motivo, existindo sempre um bloqueio para estar completamente à vontade com a educadora-cooperante, o grupo e a Instituição.

Através das seguintes imagens podemos observar as atividades realizadas ao longo da semana.



Figura 10 - Conversa na manta sobre o outono



Figura 11 - Ida à quinta da Instituição



Figura 12 - Construção do painel

1.3.3.2. 4.^a semana de Intervenção Pedagógica: 4 a 8 de novembro de 2019

Atividades desenvolvidas ao longo da semana:

4 de novembro	
Manhã	Tarde
Acolhimento das crianças na sala polivalente. Ida para a sala de atividades. Conversa na manta/momento de higiene. Canção do “Bom dia”. Reforço da manhã. Atividade: Leitura da história “A aranha e eu” de Fran Alonso e Manuel G. Vicent. Atividade: Dança em roda ao som da música tradicional “Mata aranha”. https://www.youtube.com/watch?v=qDgeqppnNTs Jogo da aranha. Brincadeiras livres na sala. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças. Parque.	Sesta. Reforço da tarde. Higiene das crianças. Parque/Brincadeiras livres na sala.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Respeitar, manter e justificar as suas opiniões e as dos outros. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. Reconhecer através da história as diferentes partes do corpo. Ouvir música tradicional da sua zona de residência. Ouvir música de diferentes géneros musicais. Apreciar a música tradicional Portuguesa. Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros. Contactar e observar diferentes manifestações coreográficas. Reconhecer e identificar as diferentes partes do corpo.	

5 de novembro	
Manhã	Tarde
Acolhimento das crianças na sala polivalente. Ida para a sala de atividades. Conversa na manta/momento de higiene. Canção do “Bom dia”. Reforço da manhã. Conversa na manta para relembrar a história previamente ouvida. Atividade: Conversa sobre o corpo humano, representando o mesmo com figuras geométricas. Construção do puzzle das partes do corpo humano em grande grupo com as figuras geométricas. Brincadeiras livres na sala. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças. Música.	Não houve intervenção pedagógica da parte da tarde.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Respeitar, manter e justificar as suas opiniões e as dos outros. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Reconhecer e identificar as diferentes partes do corpo. Conhecer o círculo e o quadrado como figuras geométricas. Distinguir círculo de quadrado. Associar partes do corpo humano com as figuras geométricas.	

6 de novembro	
Manhã	Tarde
Acolhimento das crianças na sala polivalente. Ida para a sala de atividades. Conversa na manta/momento de higiene. Canção do “Bom dia”. Reforço da manhã. Conversa na manta para mostrar os blocos lógicos. Atividade: Identificar as figuras geométricas das peças dos blocos lógicos (círculo e quadrado) Atividade: Montar a figura humana com os blocos lógicos. Atividade: Fazer sequências com o círculo e o quadrado dos blocos lógicos. Brincadeiras livres na sala. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças. Parque.	Sesta. Higiene das crianças. Reforço da tarde. Leitura da história trazida por uma criança do grupo. Ginástica.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Respeitar, manter e justificar as suas opiniões e as dos outros. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Identificar as figuras geométricas. Distinguir círculo de quadrado. Compreender que numa sequência existe um padrão de repetição e identificar o seguimento.	

7 de novembro	
Manhã	Tarde
Acolhimento das crianças na sala polivalente. Ida para a sala de atividades. Conversa na manta/momento de higiene. Canção do “Bom dia”. Reforço da manhã. Conversa na manta sobre a dramatização que irão ver. Atividade: Ver a dramatização da lenda de S. Martinho. Brincadeiras livres na sala. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças. Parque.	Sesta. Higiene das crianças. Reforço da tarde. Conversa na manta sobre a dramatização que viram de manhã. Ginástica.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Respeitar, manter e justificar as suas opiniões e as dos outros. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Conhecer a lenda de S. Martinho. Apreciar diferentes manifestações de arte dramática, a partir da observação de diferentes modalidades teatrais.	

8 de novembro	
Manhã	Tarde
Acolhimento das crianças na sala polivalente. Ida para a sala de atividades. Conversa na manta/momento de higiene. Canção do “Bom dia”. Reforço da manhã. Atividade: Conversa na manta com o fantoche da castanha. Atividade: Construção do fantoche: A castanha. Brincadeiras livres na sala. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças. Sala de atividades nº 1.	Não houve intervenção pedagógica da parte da tarde.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Respeitar, manter e justificar as suas opiniões e as dos outros. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Pintar o desenho de modo a não sair da delimitação. Desenvolver a criatividade e a apreciação pelas suas produções.	

Reflexão da semana:

Nesta semana, devido à não implementação das atividades da semana anterior, por razões pessoais, tiveram de se unir vários conteúdos. Deste modo, os conteúdos a trabalhar nesta semana foram: o esquema corporal (as várias partes do corpo), as figuras geométricas (círculo e quadrado) e o S. Martinho. Desta forma houve uma união entre os conteúdos esquema corporal e figuras geométricas. Para a elaboração das atividades desta semana existiram algumas dificuldades, pois não se estava a conseguir encontrar forma de unir os dois conteúdos e principalmente de encontrar atividades motivadoras para as crianças. Contudo, pensa-se que todas as atividades planificadas tiveram sucesso ao serem realizadas com as crianças.

Esta semana as atividades correram bastante bem, sendo que o dia em que as atividades correram melhor foram as atividades orientadas de segunda-feira. As crianças gostaram imenso da história “A aranha e eu” de Fran Alonso, sendo que a mesma é bastante interessante para trabalhar o conteúdo sobre as partes do corpo, pois, para além do texto ser muito adequado, as imagens da mesma são imagens reais e não desenhos. Após a leitura da história as crianças tinham de dançar em roda ao som da música tradicional “Mata aranha”. As crianças adoraram esta atividade sendo que pediram para repetir a dança. No fim da manhã algumas crianças surpreenderam-nos porque estavam a brincar nas áreas escolhidas e estavam a cantarolar a música “Mata aranha”. Pensa-se que esta atividade foi muito bem-sucedida até mesmo para a

continuação das atividades seguintes, pois como as crianças descomprimiram, ou seja, movimentaram-se, na atividade seguinte continuaram bastante atentas e motivadas. Nessa atividade, que foi o jogo da aranha, as crianças tinham de identificar em que parte do corpo o fantoche da aranha tinha pousado. Ao fazer a atividade identificou-se que uma criança estava com medo do fantoche, para que esta deixasse de ter medo sugeriu-se que fosse esta a decidir onde a aranha iria pousar, sendo que era ela que pegava no fantoche e pousava a aranha numa parte do corpo. A criança não quis fazer, contudo outras quiseram. Deste modo as crianças fizeram elas próprias o jogo e, assim, a criança que teve medo acabou por aderir ao jogo. Este foi o dia em que se sentiu que as crianças estiveram todo o tempo interessadas e motivadas, sendo que foi um dia em que as atividades foram bastante enriquecedoras.

Na sexta-feira, as atividades que estavam destinadas a serem realizadas foram modificadas. Estava destinado que as crianças construíssem um saco para levarem ao magusto, contudo a educadora-cooperante achou melhor não se realizar, pois poderia não haver castanhas suficientes para os meninos levarem para casa dentro do saco. Assim, foi discutido com a educadora-cooperante que, ao invés dos sacos, as crianças iriam construir um fantoche. As crianças levaram os fantoches construídos para casa no dia 11 de novembro.

Patenteia-se como pontos fortes desta semana as atividades de segunda-feira, pois as crianças mostraram adorar as atividades e estarem sempre motivadas, o que levou as mesmas a estarem sempre muito atentas, participativas e empenhadas em todas as atividades. Refiro também as atividades de terça-feira, pois ao recordar-se a história do dia anterior, e observando que as crianças realizaram aprendizagens significativas, pois ainda recordavam a história e as partes do corpo, as atividades de terça-feira também correram bastante bem.

Como pontos fracos, e por isso a melhorar, menciona-se a dificuldade sentida em interligar todos os conteúdos para que as atividades decorressem de forma fluída ao longo da semana. Esta dificuldade mostra a inexperiência na articulação das atividades, necessitando por isso, de realizarmos mais pesquisas, trocarmos mais ideias, observarmos mais os grupos que nos rodeiam, podendo isto suscitar mais ideias e estimular mais a criatividade.

Através das seguintes imagens podemos observar algumas atividades concretizadas ao longo da semana.



Figura 15 - Sequências com círculos e quadrados



Figura 14 - Dança em roda ao som de "Mata Aranha".



Figura 13 - Fantoche da aranha



Figura 17 - Puzzle das partes do corpo



Figura 16 - Jogo da aranha

1.3.3.3. 8.ª semana de Intervenção Pedagógica: 2 a 6 de dezembro de 2019Atividades desenvolvidas ao longo da semana:

2 de dezembro	
Manhã	Tarde
Acolhimento das crianças na sala polivalente. Ida para a sala de atividades. Conversa na manta/momento de higiene. Canção do “Bom dia”. Livro: “Feliz Natal Lobo Mau” de Clara Cunha e Natalina Cóias. Conversa na manta sobre o Pai Natal. Construção do placard do Pai Natal - “Se o Pai Natal ficasse preso na chaminé, o que eu faria...” Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças. Sala de atividades nº1.	Sesta. Reforço da tarde. Higiene das crianças. Brincadeiras livres na sala.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. Compreender a função da escrita. Observar a forma de se escrever. Apropriar-se e conhecer algumas letras do alfabeto.	

3 de dezembro	
Manhã	Tarde
Acolhimento das crianças na sala polivalente. Ida para a sala de atividades. Conversa na manta/momento de higiene. Canção do “Bom dia”. Conversa na manta com a caixa surpresa sobre os presentes. Entrega das caixas para a construção dos presentes. Colorir as bolas de Natal para a árvore. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças. Sala de atividades n.º1.	Não houve intervenção pedagógica da parte da tarde.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. Demonstrar prazer e minuciosidade nas suas criações.	

4 de dezembro	
Manhã	Tarde
Acolhimento das crianças na sala polivalente. Ida para a sala de atividades. Conversa na manta/momento de higiene. Canção do “Bom dia”. Conversa na manta para mostrar alguns presentes realizados pelas crianças. Ensaio geral de Natal. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças. Sala de atividades nº1/ Parque.	Sesta. Reforço da tarde. Higiene das crianças. Colorir as bolas para a árvore de Natal. Ginástica.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Na continuidade do dia anterior as aprendizagens a promover foram as mesmas.	

5 de dezembro	
Manhã	Tarde
Acolhimento das crianças na sala polivalente. Ida para a sala de atividades. Conversa na manta/momento de higiene. Canção do “Bom dia”. Leitura de uma história trazida por uma criança – “Carta para o Pai Natal” de Ned Taylor. Conversa na manta sobre a carta ao Pai Natal. Escrita da carta ao Pai Natal. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças. Sala de atividades nº1.	Sesta. Reforço da tarde. Higiene das crianças. Colorir as bolas para a árvore de Natal. Ginástica.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Respeitar, manter e justificar as suas opiniões e as dos outros. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Compreender a função da escrita. Observar a forma de se escrever. Apropriar-se e conhecer algumas letras do alfabeto. Escrever o seu nome na carta ao Pai Natal.	

6 de dezembro	
Manhã	Tarde
Acolhimento das crianças na sala polivalente. Ida para a sala de atividades. Conversa na manta/momento de higiene. Canção do “Bom dia”. Conversa na manta sobre a saída. Ida aos correios levar a carta para o Pai Natal. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças. Sala de atividades nº1.	Não houve intervenção pedagógica da parte da tarde.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Respeitar, manter e justificar as suas opiniões e as dos outros. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Compreender a função dos correios. Conhecer como funcionam os correios.	

Reflexão da semana:

Nesta semana continuou-se com o tema de Natal, introduzindo-se a figura do Pai Natal e o hábito cultural de oferecer presentes nesta época. As conversas tidas com as crianças sobre os presentes tiveram o intuito de estas perceberem que não têm de ser exclusivamente brinquedos/bens materiais, para que a abordagem consumista do Natal fosse um pouco descartada. Assim sendo, falou-se que os presentes podem ser amor, carinho, amizade, magia, sem se mencionarem presentes (brinquedos), pois para as crianças quando se fala em Natal as mesmas associam-no a brinquedos. Com estas conversas pretendeu-se que as crianças vissem o outro lado do Natal, a importância de estar com a família, a importância de termos amor, amigos, paz, sendo que estes são os melhores presentes que podemos pedir e ter.

Nesta semana estava planificado que as crianças colorissem na sala a sua caixa do presente, e que escolhessem a palavra que para elas significa o Natal, contudo não foi desta forma que se procedeu. As crianças levaram para casa as caixas e coloriram as mesmas com a família bem como a escolha da palavra. No primeiro dia, onde se tinha planeado começar a colorir os presentes, as crianças coloriram as bolas para colocar na árvore de Natal da sala. No segundo dia, em que as crianças iriam contruir os seus presentes, apenas em conversa se mostrou o presente já realizado por uma das crianças e explorou-se a palavra que a mesma escolheu. Depois desta conversa realizou-se o ensaio geral de Natal. A construção das caixas de Natal pela criança com a família surgiu e, na nossa opinião, foi uma ideia bastante interessante, pois é realmente importante “ligar” a família com algumas atividades que se possam realizar na sala. Desta forma, a família também pôde verificar como estava a ser abordado o tema Natal com as crianças e, principalmente, a forma como estávamos a abordar o tema presentes. De acordo com as OCEPE (2016) é “fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; (...)” (p.10). Deste modo, fomentar atividades que envolvam a participação dos pais, tornaram-se importantes. Contribuindo assim, para que ambos os contextos estejam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, aponta-se como ponte forte desta semana, esta ligação que se criou entre a Instituição e a família, sendo que já existe mais à vontade, segurança e conforto com a Instituição, educadora-cooperante e pais, para realizar decisões destas e para alterar a planificação em prol das necessidades e aprendizagens das crianças.

Nesta semana também se escreveu a carta ao Pai Natal. Apesar de ter sido planeado cada criança escrever a sua, a carta acabou por ser escrita em grande grupo. Primeiro, foi explicado às crianças que a carta ao Pai Natal é para pedir aquilo que gostávamos de ter, mas que nem sempre o Pai Natal o consegue dar. Desta forma, na carta as crianças pediram materiais para a sua sala e, ainda, foi trabalhado com as mesmas que não tinha de ser apenas bens-materiais/brinquedos. Assim, as crianças pediram que gostariam de ter alegria na sala. Neste dia tinha-se como motivação utilizar uma carta

escrita por nós para o Pai Natal. Contudo, antes da leitura da carta, foi possível aproveitar uma história (“Carta para o Pai Natal” de Ned Taylor) trazida por uma das crianças nesse mesmo dia. Antes de iniciar as atividades, fez-se uma leitura exploratória do livro e concluiu-se que este seria uma mais-valia para as atividades que estavam planeadas. Portanto leu-se primeiro a história e só depois se leu a carta, elaborada por nós, para o Pai Natal. No dia seguinte, realizou-se uma visita aos correios, onde as crianças puderam entregar a carta coletiva. Nesta visita as crianças viram como funcionam os correios, tendo a responsável do mesmo nos recebido e explicado como a carta chegaria até à casa do Pai Natal. Este tipo de atividade possibilita a interação oral entre as crianças e outros adultos durante o exercício da sua profissão, permitindo a interação oral com diferentes interlocutores, o que é extremamente benéfico para o desenvolvimento linguístico. Para Monteiro (1995), o verdadeiro objetivo deste tipo de atividades é favorecer a comunicação entre os participantes e aliar o aspeto lúdico às aprendizagens. Assim sendo, as visitas de estudo são ferramentas pedagógicas muito importantes, pois permitem a aquisição de conhecimento sobre o meio e favorecem o desenvolvimento linguístico. Este foi, pois, um ponto forte da semana.

Como ponto fraco, e assim a melhorar, menciona-se o nervosismo e a inexperiência no que toca às tarefas todas que se realizam no mês de dezembro (a preparação da festa de Natal, os ensaios para o espetáculo, a decoração da Instituição), pelo que ficou patente a necessidade de preparar antecipadamente e em detalhe todas estas atividades.

Nas seguintes imagens podemos observar algumas das atividades realizadas.



Figura 18 - Atividades desenvolvidas ao longo da semana.

1.3.3.4. 11.ª semana de Intervenção Pedagógica: 6 a 10 de janeiro de 2020

As atividades desenvolvidas ao longo da semana:

6 de janeiro	
Manhã	Tarde
Acolhimento das crianças na sala polivalente. Ida para a sala de atividades. Conversa na manta/momento de higiene. Canção do “Bom dia”. Visualização do vídeo “Nós somos os três reis” https://www.youtube.com/watch?v=V5qz77G3Mfc Conversa na manta sobre os três reis magos e sobre as características do camelo. Atividade: Ordenar (do maior para o menor e vice-versa) as figuras (camelos). Brincadeiras livres na sala. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças. Sala de atividades nº1.	Não houve intervenção pedagógica da parte da tarde.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Respeitar, manter e justificar as suas opiniões e as dos outros. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Saber estar atento e esperar pela sua vez de falar. Ouvir com atenção a música e interpretá-la. Identificar através da música o tema a abordar. Ouvir música de diferentes géneros musicais. Identificar os diferentes tipos de tamanho e ordená-los, do maior para o menor e vice-versa. Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los. Conhecer as características físicas do camelo. Conhecer o habitat do camelo. Conhecer as figuras: os três reis magos. Saber os nomes dos três reis magos. Conhecer os presentes que cada um levou. Saber de onde eram os três reis magos.	

7 de janeiro	
Manhã	Tarde
Acolhimento das crianças na sala polivalente. Ida para a sala de atividades. Momento de higiene. Canção do “Bom dia”. Atividade: Construção do puzzle (bolo-rei). Conversa na manta sobre a tradição do bolo Rei. Atividade: Construir o bolo Rei. Brincadeiras livres na sala. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças. Sala de atividades nº1.	Não houve intervenção pedagógica da parte da tarde.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Respeitar, manter e justificar as suas opiniões e as dos outros. Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Saber estar atento e esperar pela sua vez de falar. Conseguir contruir uma imagem através de peças soltas, sabendo localizar e juntar as peças formando um todo. Desenvolver a perspicácia e o raciocínio lógico. Identificar a imagem do puzzle. Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. Demonstrar prazer e minuciosidade nas suas criações. Desenvolver a motricidade fina. Conhecer a tradição do Bolo Rei. Identificar alguns frutos usados na confeção do bolo Rei.	

8 de janeiro	
Manhã	Tarde
Acolhimento das crianças na sala polivalente. Ida para a sala de atividades. Momento de higiene. Canção do “Bom dia”. Conversa na manta sobre as atividades no ginásio. Atividades no ginásio. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças. Sala de atividades nº1.	Não houve intervenção pedagógica da parte da tarde.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras. Apropriar-se da noção depressa/devagar através do jogo. Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, andar devagar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, rastejar. Ouvir música de diferentes géneros musicais. Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros.	

9 de janeiro	
Manhã	Tarde
Acolhimento das crianças na sala polivalente. Ida para a sala de atividades. Conversa na manta/momento de higiene. Canção do “Bom dia”. Atividade: encontra as estrelas escondidas. Conversa na manta sobre as diferenças entre a noite e o dia. Jogo: Sequência com o sol e a lua. Brincadeiras livres na sala. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças. Sala de atividades nº1.	Não houve intervenção pedagógica da parte da tarde.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Saber estar atento e esperar pela sua vez de falar. Desenvolver o sentido de espaço. Desenvolver a perspicácia. Desenvolver a capacidade de atenção. Dar continuidade a uma sequência. Desenvolver o pensamento lógico-matemático. Identificar as diferenças entre a noite e o dia. Identificar algumas ações diárias que se realizam nos diferentes períodos do dia (durante o dia/ á noite).	

10 de janeiro	
Manhã	Tarde
Acolhimento das crianças na sala polivalente. Ida para a sala de atividades. Conversa na manta/momento de higiene. Canção do “Bom dia”. Leitura do poema: “Dia e Noite” de Regina C. Villaça Lima. Conversa na manta sobre a noite e o dia. Atividade: Distinguir e identificar elementos e ações que correspondem aos diferentes períodos: dia e noite. Brincadeiras livres na sala. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças. Sala de atividades nº1.	Não houve intervenção pedagógica da parte da tarde.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Saber estar atento e esperar pela sua vez de falar. Ouvir com atenção a música e interpretá-la. Identificar as diferenças entre o dia e a noite ditas na canção ouvida. Ouvir música de diferentes géneros musicais. Identificar as diferenças entre a noite e o dia. Identificar algumas ações diárias que se realizam nos diferentes períodos do dia (durante o dia/ á noite). Associar elementos do dia/ noite às imagens correspondentes.	

Reflexão da semana:

Nesta semana abordou-se o tema os três Reis Magos, tendo-se explorado as três figuras humanas, o camelo, o bolo-rei tradicional e, ainda, conceitos de velocidade (depressa e devagar) e de tempo (o dia e a noite).

Na presente semana descartou-se a ideia de motivar as crianças para as atividades com a leitura de uma história, para quebrar a rotina habitual. Assim, apostou-se mais em jogos motivadores, como, por exemplo, puzzles, caça ao tesouro, visualização de vídeos, poemas, etc. Segundo Friedmann (1996), os jogos lúdicos permitem a interação e cooperação que, por consequência, promovem a convivência e estimulam o raciocínio, o que se irá traduzir em aprendizagens significativas e na motivação das crianças. Esta aposta resultou positivamente, pois apesar de as crianças gostarem de ouvir ler histórias, também é importante a diversificação de atividades para que as mesmas possam experimentar e demonstrar o seu interesse sobre essas mesmas

experimentações. Desta forma, as crianças mostraram gostar deste tipo de atividades ficando atentas e motivadas para as atividades seguintes.

Na segunda-feira, as crianças iniciaram as atividades com a audição da canção “Nós somos os três reis”. De seguida, conversámos sobre os três reis magos e sobre as características do camelo. Após isto seguiu-se um jogo com os diferentes tamanhos dos camelos, tendo as crianças que ordenar do maior para o menor e vice-versa. Neste jogo as crianças não tiveram problemas em ordenar as peças do jogo, contudo revelaram alguma dificuldade nas palavras maior/menor, confundindo as mesmas. A estratégia utilizada para os ajudar foi reforçar sempre que o menor era a peça mais pequena. Esta dificuldade manifestada pelas crianças é bastante reveladora de que elas podem compreender o conceito, mas ainda não dominar a(s) palavra(s) que nomeiam esse conceito, pelo que pudemos perceber o quão importante é o educador ir falando sobre as experiências vividas à medida que elas vão acontecendo, para introduzir o vocabulário em causa.

As peças do jogo foram elaboradas com diferentes tamanhos, contudo havia duas peças em que a diferença de tamanho não era tão explícita, isto foi feito com o propósito de ser mais desafiador para as crianças, tendo as mesmas superado as expectativas formuladas. É bastante importante proporcionar às crianças jogos desafiadores, pois farão com que as mesmas desenvolvam o seu raciocínio/pensamento. Não só é importante fazer jogos, exercícios desafiadores como também adequar todo o espaço à criança de acordo com as suas necessidades e evoluções, criando sempre espaços e materiais desafiadores. “Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.” (OCEPE, 2016, p.26).

Na terça-feira, para iniciar as atividades recorreu-se à construção de um puzzle em grande grupo. Decidimos fazer esta atividade em grande grupo, sendo que ainda se tinha colocado poucas vezes as crianças a trabalhar em grupo. Isto deveu-se à etapa em que as crianças se encontram, pois ainda estão numa etapa bastante individualista e egocêntrica, porém é importante começar a explorar com as mesmas esta forma de trabalhar. Segundo os estádios de desenvolvimento infantil definidos por Piaget, as crianças do presente grupo encontram-se no estágio pré-operatório, sendo que o pensamento das mesmas ainda é muito pré-conceptual, as crianças ainda se encontram num mundo muito imaginário, sendo que não se preocupam muito com a realidade, pois elas vivem de imagens e não de conceitos. Neste estágio, a criança é muito egocêntrica, ou seja, tudo gira à sua volta. Apesar de as crianças não estarem familiarizadas a trabalhar em grupo, mostraram conseguir trabalhar desta forma, respeitando a vez de colaboração do outro.

Ainda neste dia levou-se um bolo-rei tradicional para as crianças provarem. Durante a prova do bolo uma das crianças vomitou, tendo esta sido uma situação que nunca nos tinha acontecido. Decidimos parar a atividade e acompanhar a criança à casa de banho, tendo as restantes ficado com a auxiliar e a educadora-cooperante.

Depois de a criança estar mais calma, regressámos para junto do restante grupo, mas as crianças já estavam dispersas. Como referido anteriormente, esta foi uma situação nova e talvez poder-se-ia ter agido de outra forma. Eventualmente, poderíamos ter pedido à auxiliar para acompanhar a criança indisposta e ter continuado a atividade com o restante grupo, para não quebrar o ritmo e para as crianças não se dispersarem. Este foi um dos pontos fracos da semana.

Nesta semana houve atividades no ginásio, sendo que as crianças mostraram gostar muito das mesmas. Para se iniciar as atividades teve-se uma conversa com as crianças para se falar dos conceitos de depressa e devagar. Para tal perguntou-se às crianças se elas sabiam o que era andar depressa e devagar, pedindo a algumas para demonstrarem. Algumas crianças revelaram alguma dificuldade em distinguir andar depressa de correr. Já outras souberam e bem distinguir andar depressa e andar devagar. Na primeira atividade as crianças tinham de ao som de duas diferentes músicas andar depressa ou andar devagar. Para andar depressa utilizou-se a música “Marcha Turca” de *Mozart* e para andar devagar utilizou-se a música “Bolerish” de *Ryuichi Sakamoto*. Decidiu-se utilizar música clássica para as crianças ouvirem e apreciarem outros géneros musicais, tendo as crianças mostrado satisfação pelas músicas e pela atividade. Segundo as OCEPE “(...) é importante que [as crianças] oiçam música de géneros musicais diferentes, sendo a qualidade uma exigência fundamental. Estas audições musicais também podem e devem ser utilizadas como momentos para a vivência corporal da música. A expressão corporal livre, a partir de estímulos musicais diversificados, constitui uma experiência única: a partir do “ouvir” a criança “faz”, criando e interpretando.” (2016, p.55). De seguida realizou-se um circuito onde as crianças tiveram de elaborar vários exercícios diferentes. Após as atividades as crianças brincaram livremente com os arcos no ginásio. No fim, como havia a possibilidade de ouvirem música, dançámos a pares ao som de várias músicas que já eram do conhecimento das crianças.

Na quinta-feira abordámos conceitos como a noite e o dia. Para introdução e motivação das atividades começamos por realizar um caça ao tesouro. Aqui as crianças tinham de procurar pela sala estrelas que estavam escondidas. Esta atividade mostrou ser do agrado das crianças, pois via-se que as mesmas estavam divertidas e interessadas em realizar a mesma. Após esta atividade as crianças sentaram-se na área da manta e conversámos em conjunto sobre a noite e o dia e quais as diferenças que existem entre um e outro. Após isto realizámos uma atividade de sequências. Aqui as crianças tinham de dar continuidade à sequência utilizando como elementos o sol e lua. Segundo Spodek (2002), é essencial que as crianças aprendam não apenas conteúdos matemáticos, mas também que se envolvam em processos matemáticos: “(...) procurando padrões, raciocinando acerca de dados, resolvendo problemas e comunicando as suas ideias e resultados” (p. 334). Em geral as crianças mostraram elaborar facilmente as sequências, sendo que se nota que o raciocínio lógico-matemático das crianças se encontra desenvolvido.

Na sexta-feira estava previsto iniciarem-se as atividades com a visualização de um vídeo, mas como na mesma semana já se tinha visualizado um vídeo recorreu-se a outra forma de motivar as crianças, como a leitura de um poema (“Dia e Noite” de Regina C. Villaça Lima). Aqui elas ouviram a leitura e no fim teriam de responder a algumas perguntas sobre o mesmo. Ao perguntarmos qual era a temática do poema as crianças responderam incorretamente. Isto fez com que surgisse a dúvida se as crianças tinham estado desatentas à leitura do poema ou se não tinham percebido efetivamente o mesmo. Desta forma, explorou-se as imagens do poema e apenas o título. De seguida perguntou-se às crianças sobre o que achavam que o poema nos iria falar. Aqui as crianças responderam que o texto nos ia falar sobre o dia e a noite. Após esta resposta foi lido então novamente o texto para verificar se as crianças tinham ou não acertado na mesma. No fim voltou-se a fazer a mesma pergunta à qual as crianças reponderam corretamente. Após esta questão foram realizadas outras que nos fizeram perceber que as crianças já tinham percebido o poema.

Esta semana, no geral, correu bastante bem, durante a mesma houve alterações na planificação. Apesar da planificação ser uma atividade indispensável para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, deve ser flexível. Assim, devemos adaptar a planificação aos acontecimentos que vão surgindo. Para além disso, é crucial que o educador seja compreensivo e atento aos desejos/motivações das crianças. Segundo Dewey (1968), citado por Hohmann e Weikart (2009) “(...) a ocorrência de um desejo ou impulso não é o ponto final. É uma ocasião e uma exigência para a formação de um plano e de um método de atividade.” (p. 247). Patenteia-se, assim, como ponto forte a alteração deliberada da planificação, sendo que essa alteração foi feita para ir ao encontro das motivações e aprendizagens das crianças.

Através das seguintes imagens podemos observar algumas atividades realizadas ao longo da presente semana.



Figura 20 - Atividade: ordena os camelos pelo tamanho (maior/menor)



Figura 21 - Atividade: poema "Dia e Noite"



Figura 19 - Atividade: encontra as estrelas pela sala



Figura 22 - Atividade: sequências com o sol e a lua

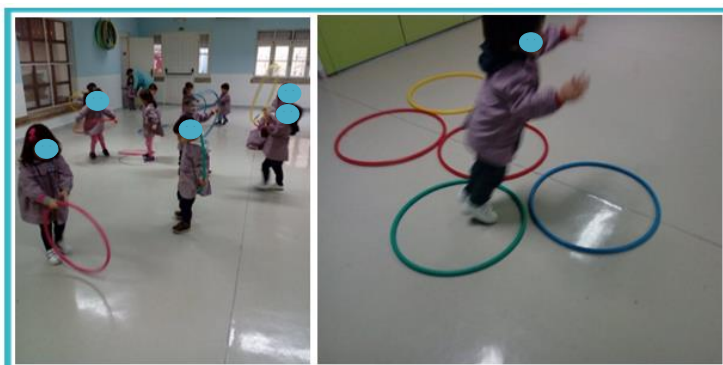


Figura 23 - Atividades no ginásio



Figura 24 - Atividade: correspondência de imagens



Figura 25 - colorir o bolo-rei tradicional

1.3.3.5. 12.^a semana de Intervenção Pedagógica: 15 e 16 de janeiro de 2020

As atividades desenvolvidas ao longo da semana:

15 de janeiro	
Manhã	Tarde
Acolhimento das crianças na sala polivalente. Ida para a sala de atividades. Conversa na manta/momento de higiene. Canção do “Bom dia”. Leitura do livro “O novelo de emoções” de <i>Elizabete Neves</i>. Conversa na manta sobre as emoções. Jogo: A teia das emoções. Brincadeiras livres na sala. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças. Sala de atividades nº1.	Sesta. Reforço da tarde. Higiene das crianças. Brincadeiras livres na sala.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Saber estar atento e esperar pela sua vez de falar. Compreender as diferentes emoções e sentimentos. Expressar as suas emoções e sentimentos. Reconhecer as emoções e sentimentos dos outros. Promover interações entre crianças e adultos.	

16 de janeiro	
Manhã	Tarde
Acolhimento das crianças na sala polivalente. Ida para a sala de atividades. Conversa na manta/momento de higiene. Canção do “Bom dia”. Jogo simbólico: Uma ida ao cinema. Visualização do vídeo: “Adivinha o quanto eu gosto de ti”. https://www.youtube.com/watch?v=Q-vE5rCPGzg&t=277s Conversa na manta com as crianças sobre as emoções e entrega de lembranças. Brincadeiras livres na sala. Higiene das crianças. Almoço. Higiene das crianças. Sala de atividades n.º 1	Sesta. Reforço da tarde. Higiene das crianças. Brincadeiras livres na sala.
<u>Aprendizagens a promover nas atividades orientadas:</u> Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. Compreender as diferentes emoções e sentimentos. Expressar as suas emoções e sentimentos. Reconhecer as emoções e sentimentos dos outros. Promover interações entre crianças e adultos. Recriar uma ida ao cinema, tendo de agir, adequar o discurso ao jogo simbólico.	

Reflexão da semana:

Estes dois dias de estágio foram realizados já fora do período de intervenção pedagógica, sendo que estes existiram para que se cumprisse o ciclo do mesmo.

A educadora-cooperante deixou-nos escolher o tema a trabalhar nestes dois dias, tendo nós optado por trabalhar as emoções. Este tema foi escolhido principalmente porque, na nossa opinião, é no Pré-Escolar que a criança começa a desenvolver novas formas de se relacionar com os outros e de se expressar. Tendo em conta Gottman e DeClarie (1999) é:

(...) Nas relações com o seu grupo de colegas (...) [que] as crianças têm todas as oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo de emoções. (...) elas aprendem a comunicar com clareza, a trocar informação e a esclarecer as suas mensagens se estas não forem compreendidas. (...) Começam a saber ser compreensivos em relação aos seus sentimentos, aos desejos e anseios das outras pessoas (...). (p. 202)

Desta forma é necessário realizar atividades direcionadas ao desenvolvimento das emoções, sendo que o bem-estar da criança passa por ela compreender aquilo que

sente e ser compreensiva e empática em relação aos sentimentos e emoções dos outros. Segundo Laevers & et al. (1997), citado nas OCEPE (2016) “Existe bem-estar quando as crianças (e adultos) se sentem bem, agem espontaneamente, estão abertas ao mundo e disponíveis, exprimem tranquilidade interior e relaxamento, mostram vitalidade e autoconfiança, convivem bem com os seus sentimentos e emoções e têm prazer em viver.” (p.105). Desta forma, achámos que trabalhar o tema das emoções seria uma mais-valia para o grupo.

Para iniciar o tema escolheu-se trabalhar o livro “O novelo de emoções”, de Elizabete Neves, que consideramos ser um livro fantástico para se trabalhar esse tema. O livro tem um texto um pouco extenso, e apesar do grupo adorar ouvir ler, este foi adaptado à faixa etária do mesmo, para que se tornasse uma leitura menos exaustiva. Decidiu-se encurtar um pouco o texto, pois o mesmo é para crianças de uma maior faixa etária, contudo é um livro que dá para realizar uma leitura adaptativa e é excelente para se trabalhar este conteúdo. Assim sendo realizar esta adaptação ao texto foi uma mais-valia para se poder utilizar o livro como recurso à aprendizagem. Sendo este livro por si só uma ferramenta para despertar o interesse e conhecer as emoções, é essencial perceber que todas as leituras despertam emoções e interpretações diferentes, tendo em conta Pennac (1993), “(...) ao ler [ou contar] uma história [ou um conto] muito se compromete: envolvimento emocional; estimulação da imaginação através da visualização mental das personagens; o cenário onde estas se movem e todo o enredo.” (p. 17). As crianças adoraram o livro, tendo as mesmas percebido as diferentes emoções que o livro nos trazia e até terem dado exemplos de situações em que já sentiram essas mesmas emoções.

De seguida, realizou-se a atividade: a teia das emoções. Com esta atividade pretendia-se que as crianças soubessem expressar-se, dizendo o que já sentiram em determinadas situações, para tal era necessário que conseguissem identificar e conhecer as emoções, como a raiva, a tristeza, o medo, a alegria, e a aversão, algo que foi trabalhado com a leitura do livro. A emoção da qual as crianças tiveram mais dificuldade em nomear, quando se colocavam as situações, foi a aversão, pois respondiam à situação como: não gosto ou é nojento, sendo que aqui era reforçado que o estavam a sentir era aversão por determinada coisa ou situação. Desta forma é bastante importante desenvolver atividades nas quais as crianças se expressem, segundo Moreira (2008), o desenvolvimento da linguagem é essencial, pois é esse domínio que fará com que haja uma grande mudança no desenvolvimento emocional, visto que a linguagem é um utensílio importante para a criança expressar e comunicar as suas emoções a outra pessoa.

O grupo adorou esta atividade, pois estavam a adorar ver como o novelo formava a teia. Inicialmente, as crianças mostraram alguma dificuldade em expressar o que sentiram em determinadas situações ou em explicar o porquê de gostarem do amigo/a ao qual estavam a atirar o novelo, pois sentiam-se constrangidas e envergonhadas, contudo isso foi-se perdendo ao longo da atividade, tornando-se a mesma muito enriquecedora, traduzindo-se assim em aprendizagens significativas.

No segundo dia, decidiu-se fazer um jogo dramático/simbólico, recriando assim uma ida ao cinema, sendo que os objetivos desta atividade foram: saberem agir dentro de um transporte público; saberem esperar pela sua vez, esperando na fila do autocarro e do cinema; saberem interagir com um adulto para comprar um bilhete para o cinema; saberem situar-se no espaço encontrando o lugar do seu bilhete; agirem de forma adequada durante a visualização do filme no cinema. O subdomínio do jogo dramático/simbólico assume um papel crucial para o desenvolvimento harmonioso da criança. Na perspetiva de Sousa (2003) a expressão dramática “(...) é um dos meios mais valiosos e completos de educação.” (p.33). Desde cedo que as crianças começam a recriar experiências da vida quotidiana e situações imaginárias, utilizando diversos objetos, atribuindo-lhes variados significados. Segundo Rodrigues (2012), “(...) o jogo dramático é uma prática que põe em ação o desenvolvimento da criança aferido na sua totalidade, favorecendo, através de atividades lúdicas, o desenvolvimento de uma aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética).” (p. 34). Nesta atividade foi muito evidente que as crianças adoraram recriar e imaginar toda a situação, sendo que algumas disseram no início que seria a primeira vez que iriam ao cinema. No fim uma dessas crianças referiu o seguinte: “Vou dizer à mãe que fui ao cinema.”, assim podemos observar que a criança estava a vivenciar bastante o momento do jogo simbólico. Contudo, teve de se explicar à criança que aquilo foi um jogo a “fingir”, que tínhamos brincado ao faz de conta que fomos ao cinema.

Durante o jogo foram trabalhadas muitas outras competências, tais como, resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades (com recurso à adição e subtração), pois as crianças tinham de pagar os bilhetes do cinema. Outra competência trabalhada foi saber identificar e posteriormente encontrar o seu lugar para assistir ao filme, tendo as crianças essa informação no bilhete. As crianças estiveram sempre muito atentas ao pequeno filme mostrado, sendo que antes de se iniciar o filme explicou-se as regras que existem numa sala de cinema.

Depois do filme, conversou-se com as crianças sobre o mesmo, lembrando sempre as emoções faladas no dia anterior e as emoções observadas no filme. Após esta conversa foi entregue a cada criança uma lembrança, um marcador de livros com uma mensagem, e foi feita a despedida, sendo que na despedida falaram-se das emoções que se estavam a sentir.

Estes dois dias de estágio, tanto as atividades, como toda a rotina dos dias correram bastante bem. Foi notória a satisfação das crianças ao realizar as atividades planeadas para estes dias, e, também, as aprendizagens adquiridas.

Termina-se ao referir uma situação que aconteceu com um grupo de outra sala que ao passar à porta da nossa sala observou o jogo da teia de aranha. De seguida, perto da hora de almoço, ao nos verem com o grupo no refeitório foram pedir para fazer com eles o jogo do novelo (jogo: teia das emoções). Desta forma, verificou-se que era um jogo bastante motivador e interessante de se realizar.

1.4. Reflexão global sobre a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

A PSEPE foi uma etapa muito importante no nosso percurso enquanto futuras profissionais na área da educação. Esta, como já foi referido anteriormente, foi dividida em duas fases. A primeira fase correspondeu à observação participante e a segunda fase correspondeu à intervenção pedagógica. Na primeira fase, foi possível observar todo o contexto educativo e caracterizá-lo. No decorrer desta fase, e ao longo de toda a prática, sentimo-nos muito bem acolhidas. Nesta fase foi possível a observação de diversas atividades, realizadas pela educadora-cooperante, o que também permitiu perceber como é que o grupo funcionava em diferentes atividades.

Na segunda fase, cabia-nos planificar e executar as atividades. Numa primeira instância, houve dificuldades em planificar e preparar toda uma semana de atividades. Mas, com o passar do tempo as dificuldades foram ultrapassadas e o desempenho foi melhorando gradualmente. No que toca ao clima relacional entre educadora-cooperante, grupo de crianças e auxiliar de ação educativa com a aluna-estagiária este foi bastante positivo e agradável, havendo trocas de ideias, comunicação e cooperação.

Relativamente à mobilização de saberes fomos sempre mostrando interesse na atualização constante através de pesquisas realizadas autonomamente e, também, integrámos sempre todas as sugestões dadas pela educadora-cooperante e professora-supervisora. De uma forma geral, tentou-se sempre integrar a teoria com a prática de modo a desenvolver uma prática de qualidade. No decorrer da PSEPE sentimos um crescimento gradual, sendo que no início, era mais complexo e moroso fazer interligação entre a teoria e a prática e associar a prática com conhecimentos já adquiridos.

No que toca ao desenvolvimento curricular, elaborou-se sempre as planificações tendo em conta os documentos da Instituição e do grupo. Houve sempre uma tentativa de diversificar e trabalhar um pouco de todas as áreas de conteúdo, domínios e subdomínios das OCEPE, sendo que inicialmente se fizeram muitas atividades ligadas ao subdomínio das artes visuais, tendo-nos sido informado que deveríamos diversificar, pois estas atividades deixavam-nos numa zona de conforto da qual seria interessante sair para que fosse possível existir crescimento e desenvolvimento. Assim sendo, foi bastante visível o crescimento no que toca ao desenvolvimento curricular. De notar que sempre que era possível, partia-se e privilegiavam-se os interesses das crianças. Esta é das tarefas mais difíceis quando se tem pouca experiência. Os interesses da criança devem ser o foco da ação do educador. Dessa forma, é crucial dar voz às crianças. Inicialmente existiram algumas dificuldades, pois isto exige que por vezes não se cumpra aquilo que estava planificado em detalhe, contudo foi algo que foi gradualmente desconstruído, tornando-nos mais flexíveis e adotando uma postura mais ágil e descontraída para situações deste género. Segundo as OCEPE (2016) “Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades,

interesses e capacidades são atendidos e valorizados.” (p. 12). Desta forma houve a este nível uma grande evolução.

Em relação ao grupo de crianças foi construída uma relação positiva com o mesmo. São crianças muito especiais e com uma riqueza incrível, sempre muito dinâmicas, interessadas em aprender, alegres, divertidas e carinhosas. Criaram-se memórias incríveis com o grupo, sem o qual não teria sido possível as experiências proporcionadas e o desenvolvimento sentido. Este fator ajudou e marcou muito a prática. O nosso desempenho na prática pedagógica, também se deveu em muito aos restantes intervenientes. À educadora-cooperante, que nos encheu de conhecimentos. À auxiliar de ação educativa que revelou ser incrível e de uma ajuda imprescindível, pois ajudou e cooperou nas diversificadas atividades com o grupo de crianças. E, também, à restante comunidade educativa, pois toda ela se revelou com um grande espírito de entreajuda. Para além disso, a equipa de supervisão foi bastante importante, pois fez-nos crescer e adquirir aprendizagens fundamentais enquanto futuros profissionais na área.

Em suma, realizando uma retrospectiva daquilo que foi o percurso de desenvolvimento nesta prática, evidencia-se o trabalho dinâmico com o grupo, a participação ativa nas rotinas das crianças, assim como se esclareceram todas as dúvidas que surgiram com pesquisa autónoma, com a equipa de supervisão e com a educadora-cooperante. Consideramos que a PSEPE foi bastante enriquecedora e permitiu um grande crescimento a nível profissional e pessoal. Esta reflexão termina com uma citação que reflete bastante este percurso pelo qual se passou e com o qual nos identificamos.

“São os passos que fazem os caminhos.”

Mário Quintana

Capítulo II - Contextualização e desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo II - Prática Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Contextualização da Prática

2.1.1. Caracterização do meio e da Instituição

A Instituição onde decorreu a Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Básica Quinta da Granja, situa-se em Castelo Branco, na Rua Dr. Henrique Carvalhão, zona centro da cidade. Castelo Branco é uma cidade distrito, é constituída, segundo o PORDATA, por 19 freguesias e localiza-se na Beira Baixa.



Figura 26 - Mapa do concelho de Castelo Branco

Fonte: <https://www.cm-castelobranco.pt/municipal/castelo-branco/mapa-territorial/>

A cidade de Castelo Branco caracteriza-se por ser uma cidade calma com apenas 36,062 habitantes. Em relação ao nível económico, podemos dizer que esta é uma cidade onde a maioria da população se emprega em atividades de serviço público, comercial e em indústria diversificada. É uma cidade bastante desenvolvida e enriquecedora no que toca àquilo que oferece à comunidade, sendo assim uma cidade que oferece bastante qualidade de vida à população que nela habita, bem como, diferentes atividades culturais, as quais poderão ser úteis como recursos educativos para as crianças/alunos. Exemplo desses locais de interesse para as aprendizagens são o Centro de Interpretação do Bordado, o Museu Cargaleiro, o Museu da Seda, o Cine-Teatro Avenida, o Museu Francisco Tavares Proença Júnior, a Casa da memória da Presença Judaica, o Jardim do Paço, entre outros.

Em relação ao meio envolvente próximo da Escola Básica Quinta da Granja, o mesmo é caracterizado por ser uma zona movimentada, pois localiza-se no centro da cidade. A Instituição encontra-se numa zona bastante rica para os alunos, pois está

rodeada de outras Instituições que podem ser aliadas às aprendizagens dos mesmos, tais como, outras escolas que pertencem ao Agrupamento e outras, a GNR e os Bombeiros Voluntários de Castelo Branco, parques infantis, a Escola Superior de Educação e o Hospital Amato Lusitano, assim como outros pequenos comércioos. Tal como nos diz Ferreira, Martins, Horta e Dias (2011), o meio envolvente desempenha um papel fulcral para a ação pedagógica. Desta forma, é crucial que o professor compreenda e estude o meio envolvente de uma comunidade educativa, para que possa realizar atividades mais significativas para os seus alunos, explorando a realidade próxima dos mesmos. Um aspeto bastante importante a frisar é que a Instituição se encontra afastada de indústrias poluentes, o que proporciona uma qualidade de vida ambiental à população que habita ou que permanece ao longo do dia nesta zona.

O Agrupamento de Escolas Amato Lusitano, onde se integra a escola onde realizámos a PES de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), foi criado em 2013 e nele se integram também a Escola Secundária Amato Lusitano, a EB1 João Roiz, a EB1 Quinta da Granja, a EB1 do Valongo, EB1 de Cebolais e Retaxo, o Jardim de Infância do Valongo e o Jardim de Infância Cebolais e Retaxo. A sede do presente Agrupamento encontra-se na Escola Secundária Amato Lusitano, outrora designada como Escola Comercial e Industrial de Castelo Branco. Em 1974, quando foi abolida a distinção entre os diferentes tipos de escola, o ensino modificou-se e passou a ser considerado como unificado, passando, assim, a designar-se como Escola Secundária de Castelo Branco. Nesta escola apenas funcionavam alguns anos letivos (do 7.ºano ao 11.º ano). Só posteriormente é que o ensino na presente escola se alargou até ao 12.º ano.

Em 1987 a escola adotou a designação de Escola Secundária de Amato Lusitano, em homenagem a João Rodrigues de Castelo Branco, nascido nesta cidade em 1511, que passou a ser conhecido pelo cognome de Amato Lusitano. Esta personalidade albacastrense formou-se em Medicina Erudita no século XVI, destacando-se também como representante do humanismo renascentista. Foi também professor universitário e investigador, ficando reconhecido pela sua ilustre descoberta da circulação do sangue. A EB1 João Roiz entrou em funcionamento em 2001/2002 e em 2003/2004 integrou quatro novas escolas do Ensino Básico (EB), incluindo a EB1 Quinta da Granja. Através da seguinte tabela podemos observar a oferta educativa que o Agrupamento oferece.

Tabela 4 - Oferta educativa (AEAL)

Instituição	Oferta Formativa
Escola Básica Integrada João Roiz	1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º e 4.º ano)
	2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º ano)
	3º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º ano)
EB1/ JI do Valongo	Jardim de Infância
	1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ano)
EB1 Quinta da Granja	1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 2.º ano)
EB1/JI do Retaxo e Cebolais de Cima	Jardim de Infância
	1.º Ciclo do Ensino Básico
Escola Secundária Amato Lusitano	3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º ano)
	Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º ano)
	Cursos Profissionais
	Cursos Vocacionais

A Escola Básica Quinta da Granja foi inaugurada em 1993 pelo antigo Primeiro-Ministro Cavaco Silva, assentando já a mesma numa perspetiva de inclusão, pois já tinha uma estrutura adaptada para facilitar o acesso a alunos com deficiência motora. A presente Instituição apenas albergava o 1.º e 2.º ano de escolaridade, sendo que, concluídas estas etapas, os alunos poderiam ingressar na escola EB1 João Roiz. Esta tinha na altura cinco turmas, três pertencentes ao 1.º ano de escolaridade e duas ao 2.º ano de escolaridade.

A escola estava instalada num edifício de três andares, pelos quais se distribuem os vários serviços que a mesma prestava. Na cave, estava o ginásio desportivo, um espaço destinado à arrumação dos materiais desportivos, uma casa de banho, o refeitório e ainda uma sala de arrumos. No rés-do-chão, funcionavam três salas de aula, destinadas apenas ao 1.º ano de escolaridade, e havia três casas de banho, uma para docentes e não docentes, uma para alunos do sexo feminino e outra para os do masculino. Estava também aí instalada a biblioteca escolar e um bar/receção.

A biblioteca escolar (BE) tem um papel fulcral para toda a comunidade escolar, na medida em que ajuda a desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes, tal como defende o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Por outro lado, e segundo Calixto (2010), estas devem ainda apoiar e promover ações de desenvolvimento da literacia da informação nos alunos. Como nos refere Gonçalves (2017), as BE são um “recurso privilegiado para ajudar a desenvolver nos alunos competências no domínio das múltiplas literacias (da leitura, dos média, da informação, digital) contribuindo para a aprendizagem contínua e para o desenvolvimento crítico do conhecimento, (...)” (p.8). A BE da Instituição podia ser utilizada pelos alunos no intervalo e, também, era utilizada pelos professores para a realização de atividades. Na linha de Guerrero (2012), “(...) la biblioteca escolar tiene una gran capacidad de apoyo y articulación de una intervención global” (p. 22). Através da seguinte imagem podemos observar como era a biblioteca escolar.



Figura 27 - Biblioteca Escolar

Este piso era ainda constituído por um amplo hall de entrada, que liga todos os espaços referidos, dando desta forma acesso para o piso inferior e superior. Este servia ainda para que os alunos aí pudessem permanecer quando as condições climatéricas não eram propícias à permanência no pátio exterior. No 1.º piso, encontravam-se duas salas de aula, destinadas para os alunos de 2.º ano, uma sala destinada para as aulas de música, uma casa de banho para os alunos do sexo feminino e outra para o sexo masculino. Tínhamos ainda o gabinete da direção, uma sala destinada para apoiar as crianças com dificuldades de aprendizagens e com NEE (Necessidades Educativas Especiais), bem como, uma sala destinada para a elaboração de atividades experimentais e uma casa de banho para docentes e não docentes. A escola usufruía ainda de um grande espaço exterior, onde se encontravam algumas diversões para os alunos, nomeadamente, uma parte de areia e uma outra parte alcatroada.



Figura 28 - Espaço exterior

Na tabela seguinte enumeramos os espaços físicos da Instituição.

Tabela 5 - Espaços físicos da Instituição

Cave	Rés-do-chão	1.º andar	Espaço exterior
Ginásio (1); Arrecadação (1); Sala de arrumos (1); Casa de banho (1); Refeitório (1).	Salas de aula – 1.º ano de escolaridade (3); Casa de banho para docente e não docentes (1); Casa de banho dos alunos – sexo feminino (1); Casa de banho dos alunos – sexo masculino (1); Biblioteca (1); Bar/receção (1); Hall (1).	Salas de aula – 2.º ano de escolaridade (2); Sala de aulas para aulas de música (1); Casa de banho dos alunos – sexo feminino (1); Casa de banho dos alunos – sexo masculino (1); Gabinete da direção (1); Sala destinada a apoio (1); Casa de banho para docente e não docentes (1).	Pátio; Acesso a sala destinada a elaboração de atividades experimentais.

No PE, vigente de 2019 a 2022, estavam patentes uma visão, uma missão e os valores que o Agrupamento de Escolas defendia. Nesse documento defendia-se o reconhecimento de excelência pelo sucesso educativo e a qualidade de formação nos diferentes domínios. Este Agrupamento tinha como missão o sucesso académico dos alunos, promovendo uma boa aquisição de conteúdos com a finalidade de que os alunos pudessem prosseguir os estudos e, também, com vista a oferecer percursos formativos diversificados. Tinha ainda como missão a formação de cidadãos responsáveis e participativos, defendendo o lema “O futuro em construção” (PE, 2019, p. 3).

Relativamente aos valores, a Instituição defendia, o rigor e o profissionalismo, a cidadania e o respeito pela diversidade e, ainda, a capacidade de reflexão e de inovação. Pretendia-se desenvolver nos alunos competências para que à saída do ensino secundário fossem capazes de: “mobilizar literacias múltiplas (...) que permitam a utilização de saberes e competências em diferentes contextos pessoais e profissionais; manifestar espírito crítico e consciência de si e dos outros, no respeito pela diversidade cultural, social e ambiental, tendo em conta a comunidade e o mundo global em que se inserem; utilizar competências sociais, éticas, económicas e ecológicas no sentido de responder aos desafios colocados pelo mundo em constante mudança.” (PE, 2019, p. 4). Por fim, o PE mencionava que os educadores deviam mobilizar competência pedagógica e rigor científico, apresentar uma atitude crítica face às suas práticas de ensino, visando um aperfeiçoamento contínuo. Para além disso, pretendia-se que apresentassem abertura à emergente cultura de aprendizagem suportada pelas tecnologias digitais. Por fim, esperava-se que os educadores do Agrupamento tivessem consciência cívica, ética, relacional e garantissem o trabalho colaborativo.

A Instituição, segundo o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), funcionava desde as 9 horas até às 18h:20min. No que diz respeito ao horário dos alunos do 1.º

CEB era distribuído ao longo dos cinco dias da semana, tendo diariamente 5 horas letivas. No período da manhã e no período da tarde estava estipulado um intervalo de 30 minutos.



Figura 29 - EB1 Quinta da Granja

2.1.2. Caracterização da sala e da turma

A sala onde se realizou toda a Prática de Ensino Supervisionado em 1.º CEB foi na sala de 1.º ano de escolaridade da turma A. Esta sala encontrava-se no rés-do-chão da Instituição, estava organizada para 24 alunos, tinha uma área ampla e boa iluminação natural. As mesas encontravam-se organizadas em filas, contudo não de uma maneira tradicional. As filas estavam todas interligadas, o que ajudava nos trabalhos de grupo, organizadas em duplo U. Porém a distribuição dos alunos pelas mesas poderia sofrer alterações, de acordo com o comportamento dos mesmos, levando àquilo a que se pensava ser mais produtivo para as aprendizagens dos alunos.

A sala possuía bastante luminosidade natural, como já foi referido, sendo, também, possível arejar a mesma com o ar fresco da rua. Não tinha ar condicionado, contudo tinha aquecimento para que o ambiente se tornasse mais cómodo nos dias de muito frio. Nas paredes da sala encontravam-se alguns trabalhos realizados pelos alunos, e também a construção de algumas aprendizagens que iam realizando ao longo do ano, como por exemplo o alfabeto, os números, a tabela silábica, o calendário anual, os aniversários, a tabela do comportamento, entre outros. A sala possuía ainda diferentes recursos tecnológicos e diferente mobiliário, como um quadro interativo, um computador, um projetor, uma secretária para a professora, um quadro negro em argila, dois armários metálicos para a arrumação de materiais e uma bancada com lavatório e armários de apoio à sala de aula. Junto à porta da entrada existiam cabides de parede para que os alunos pendurassem os seus pertences. Através da seguinte imagem podemos observar a planta da sala.



Figura 30 - Planta da sala de aula

A turma era composta por vinte e quatro alunos, sendo que catorze eram do sexo feminino e dez do sexo masculino, como mostramos no seguinte gráfico.

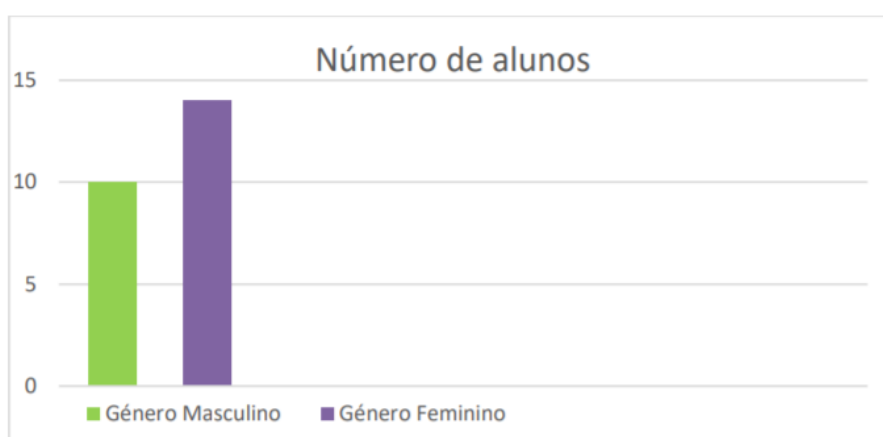


Gráfico 1 - Número de alunos da turma

Os alunos da presente turma, à data desta caracterização, já tinham completado os sete anos de idade. Todos os alunos da turma em questão frequentaram a educação Pré-Escolar e não tinham qualquer indicação de necessidade de medidas de apoio. A maior parte dos alunos frequentaram os Jardins de Infância Dr. Alfredo Mota e Jaqueline Albert, tendo alguns alunos frequentado os Jardins de Infância Santa Casa da Misericórdia, João de Deus e Violetas. É de frisar que uma grande parte dos alunos da respetiva turma iniciaram o ano letivo ainda com cinco anos de idade, sendo notório no nível de desenvolvimento emocional e cognitivo dos mesmos. Relativamente ao horário da turma e às suas rotinas, podemos observar através do horário em baixo (tabela 5), que os alunos geralmente tinham três áreas curriculares por dia, sendo que Matemática e Português eram lecionadas no período da manhã.

Tabela 6 - Horário dos alunos da turma

	2.ª feira	3.ª feira	4.ªfeira	5.ªfeira	6.ªfeira
Manhã					
9h – 10:30h	Educação Física	Português	Matemática	Português	Matemática
Intervalo					
11h – 12h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
	Matemática				
Almoço					
Tarde					
14h – 15:30h		Estudo do Meio	Educação Artística	Estudo do Meio	Educação Artística
Intervalo					
16h – 17h		Oficina Complementar	Trabalho colaborativo		

Em relação às rotinas da turma os alunos não entravam na sala de aula sem a professora titular estar presente na mesma. Quando chegavam atrasados, ou queriam entrar na sala por algum motivo, batiam à porta para pedir licença. Ao chegarem à escola os alunos colocavam a lancheira junto da mesa de apoio da sala, penduravam a sua mochila na cadeira da sua mesa e colocavam os casacos no cabide. Nas horas dos intervalos e almoço os alunos não saíam da sala sem que a sua mesa estivesse completamente arrumada. De salientar que a preparação para a ida ao almoço era realizada na sala onde eram entregues os colares de identificação dos alunos que almoçavam na escola. Quando algum aluno levava para a sala algum brinquedo este tinha de permanecer na sua mochila até à hora do intervalo. Por vezes, quando as crianças estavam no momento de higiene e de beber água, a professora permitia que os alunos mostrassem o seu brinquedo aos colegas de turma. No início do dia e após término dos intervalos, todos os alunos se deslocavam à casa de banho para realizar a sua higiene; após isto tinham a oportunidade de beber água. De notar que os alunos lanchavam na sua sala e só depois podiam ir para o intervalo, medida tomada pela professora de forma a controlar a alimentação dos alunos.

No que diz respeito às aprendizagens dos alunos observámos que era uma turma heterogénea, pois, por exemplo, alguns alunos já apresentavam um nível de leitura desenvolvido, contudo, outros tinham uma capacidade leitora menos desenvolvida, apresentando, assim, algumas dificuldades. Ao nível da Matemática alguns alunos mostraram estar desenvolvidos ao nível do cálculo mental, contudo apresentavam algumas dificuldades em apresentar estratégias na resolução de problemas, sendo que outros alunos tinham estas duas competências menos desenvolvidas. No Estudo do Meio e Educação Artística observámos que os alunos, na sua globalidade, tinham um

desempenho bastante satisfatório no desenvolvimento das competências destas duas áreas.

Quanto ao comportamento da turma, no geral, caracterizava-se como uma turma bem-comportada, no entanto encontrámos alguns casos com algum défice comportamental, como por exemplo, deficit de atenção e hiperatividade, tendo por estes motivos um acompanhamento mais sistemático. A turma também apresentava algumas dificuldades de concentração, sendo que isto se observava com o avançar do dia. Os alunos apresentavam mais atenção no período da manhã, mais precisamente na primeira hora do dia, e ia diminuindo ao longo do mesmo. De referir que não eram notórios problemas de integração e de relação entre os alunos da turma. No geral observámos que os alunos eram bastante meigos e carinhosos, necessitando ainda de alguma atenção, e gostavam de colocar questões e partilhar os seus saberes.

Relativamente ao enquadramento socioeconómico dos alunos da turma, referimos que os pais dos mesmos tinham idades compreendidas entre os 36 e 60 anos de idade. As famílias situavam-se numa classe média, tendo, alguns encarregados de educação, profissões como, enfermeiro, psicólogo, professor, engenheiro, médico, entre outros. Existia, também, uma grande maioria de trabalhadores por conta de outros e empresários de pequenas empresas. Fica, portanto, patente que existia uma grande heterogeneidade. Todos os alunos da turma tinham nacionalidade portuguesa, contudo três alunas possuíam dupla nacionalidade, uma romena/portuguesa, outra ucraniana/portuguesa e uma espanhola/portuguesa. Alguns dos alunos viviam apenas com a sua progenitora, existindo, assim, 4 alunos com pais divorciados. De referir, ainda, que apenas dois dos alunos tinham irmãos. Relativamente à deslocação que os alunos realizavam para a escola estes utilizavam transporte particular, tendo geralmente uma duração compreendida entre 5 a 15 minutos.

2.2. Modelo Pedagógico e Programático do Desenvolvimento da Prática Supervisionada

2.2.1. Fundamentos Didatológicos

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é um ciclo de ensino em que, devido às áreas curriculares que abrange e à sua monodocência, é possível existir uma interligação de todas as áreas curriculares (interdisciplinaridade). Desta forma, Pais (2012) diz-nos que “alguns estudos didáticos realizados nas últimas décadas revelam a importância da integração didático-curricular como forma e opção metodológica de abordagem aos processos de ensino aprendizagem.” (p.38). Assim, no decorrer da PES optou-se por escolher um modelo pedagógico que beneficiasse o ensino integrado e articulado de todas as áreas curriculares.

Seguindo esta perspetiva de modelo didatológico de integração articulada, evidenciamos que esta metodologia assenta na criação de uma unidade didática, que, na linha de Pais (2012), assenta “(...) num conjunto de opções metodológico-estratégicas (...)” (p.39) articuladas entre si. Um dos alicerces é a forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático, enquanto o outro se refere à coerência metodológica interna, isto é, todos os aspetos devem estar interligados de modo a formar um todo. As unidades didáticas programam e organizam toda a prática docente. Segundo Pais (2012), as unidades didáticas são:

[um] conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões da relação específica epistemológico-curricular. (p.40)

Assim, as unidades didáticas são elementos de programação e organização da prática docente. Estas têm como objetivo dar resposta às questões do desenvolvimento curricular (o que ensinar? quando ensinar? como ensinar? como avaliar?).

Como já foi referido, as unidades didáticas partem de uma temática central de conteúdo, que, por sua vez, é evocada a partir de um elemento integrador. Este tem como função facilitar a integração entre as diversas áreas curriculares. Numa unidade didática bem organizada todas as atividades e estratégias devem estar relacionadas entre si, formando um todo. Para tal existe o elemento de integração didática, que, como nos diz Pais (2010), garante a coesão e integração das tarefas de aprendizagem que constituem os percursos a realizar pelos alunos. O autor refere ainda que do ponto de vista técnico-didático o elemento integrador define-se por:

ser a base motivacional, preparando a atenção do aluno; permitir a ativação do conhecimento prévio e a verificação dos pré-requisitos subjacentes a uma determinada aprendizagem; estimular a comunicação multilateral; desencadear a coerência temática e a coesão metodológica no interior dos percursos de ensino e aprendizagem e da própria unidade. (Pais, 2012, p. 42)

Deste modo, torna-se bastante importante que a escolha do elemento integrador seja bem pensada, tendo, principalmente, em conta os interesses dos alunos, pois o objetivo do elemento integrador é despertar a atenção dos alunos e motivá-los para as aprendizagens que se irão realizar.

Durante o ensino presencial tínhamos poder de decisão sobre a escolha do elemento integrador que faria parte da unidade didática pertencente a cada semana. Contudo, no E@D (ensino à distância) tínhamos de utilizar como elemento integrador a obra literária semanal escolhida pelo #EstudoEmCasa. A construção da unidade didática permitia uma integração didática entre os conteúdos que eram trabalhados no #EstudoEmCasa e aqueles que eram trabalhados nas aulas *online*. Para a elaboração das unidades didáticas foi necessário conhecer e recorrer a vários documentos

referentes ao 1.º CEB nomeadamente, *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico e Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*.

2.2.2. Instrumentos de Planificação

Em todo o trabalho desenvolvido na PES foram utilizados instrumentos de planificação. Para a construção dessas planificações, foram determinantes as *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*, nomeadamente, as direcionadas para o 1.º ano de escolaridade, e os *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico*, referentes, também, ao 1.º ano de escolaridade.

Durante a PES foram, assim, construídas planificações didáticas, nomeadamente, um instrumento direcionado para o professor e outro para o aluno.

Apresentamos, de seguida, uma explicação da função de cada um destes instrumentos didáticos.

2.2.2.1. Instrumento de planificação didática do professor

Este instrumento de planificação de Unidades Didáticas (UD) foi criado e fornecido pelo professor supervisor responsável pela Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo uma matriz pela qual tínhamos de nos guiar. A matriz pedagógica utilizada era constituída por seis partes fundamentais: a capa, a identificação e a introdução da UD, a fundamentação e contextualização didática, a sequenciação do conteúdo programático a lecionar durante a UD por áreas curriculares, e os elementos de integração didática. Depois de todos estes elementos, inseriam-se os roteiros dos percursos de ensino e aprendizagem e, finalmente, a síntese dos percursos de ensino e aprendizagem. Como, posteriormente, tivemos de passar para o ensino à distância, foi criada uma última parte onde inseríamos um plano semanal síntese.

A parte A dizia respeito à capa e aos elementos de identificação. Assim, nesta parte eram inseridos o número da unidade didática, a data em que foi implementada, o título, a identificação do/s autor/es, a identificação da professora-cooperante e da equipa de supervisão, os logótipos da ESECB e do Agrupamento a que pertence a escola onde decorreu a PES 1.º CEB e uma ilustração referente ao elemento/s integrador/es utilizado/s. Na imagem seguinte podemos observar um modelo de capa.

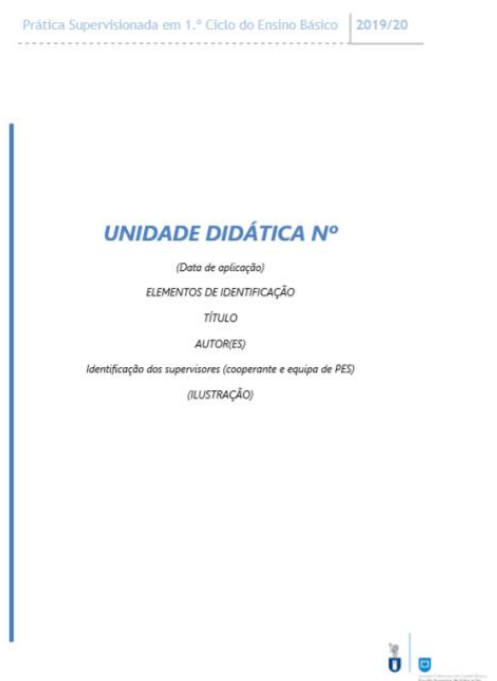


Figura 31 - Capa da Unidade Didática (parte A)

A parte B era constituída pela identificação da unidade temática e a introdução, da qual fazia parte a apresentação da UD e a forma como esta se organizava. Para além disto, esta parte continha ainda a fundamentação e contextualização didática. Aqui era apresentada uma breve caracterização da turma, relativamente ao percurso dos alunos pelos conteúdos de aprendizagens propostos, onde identificávamos os pré-requisitos necessários nos alunos, referentes aos conteúdos a serem trabalhados, e as opções metodológicas adotadas. Na imagem seguinte podemos observar um modelo da parte B.

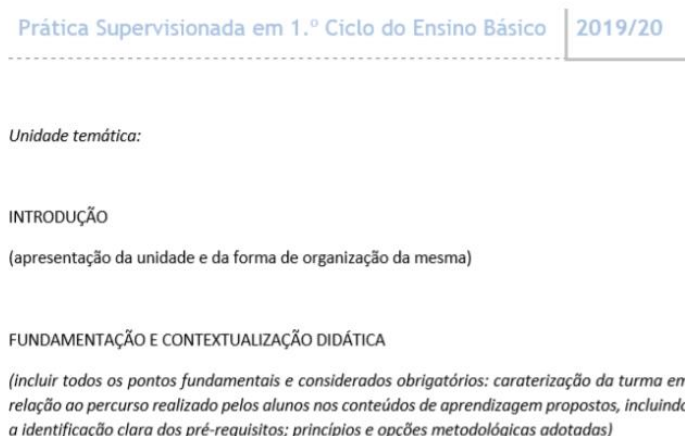


Figura 32 - Unidade Didática (parte B)

Na parte C era patenteada a seleção e sequenciação do conteúdo programático. Este encontrava-se dividido em quadros, cada um correspondia a uma área curricular. Os documentos utilizados para completar os quadros foram as *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico* e os *Programas e Metas Curriculares para o 1.º CEB*. Nesta parte tínhamos de evidenciar, para cada área, o organizador/domínio, os conhecimentos, capacidades

e atitudes que queríamos que os alunos fossem capazes de desenvolver, a ação estratégica de ensino e produtos de aprendizagem e, por fim, os descritores do perfil de competências. Na imagem seguinte podemos observar um modelo da parte C.

PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA			
Seleção do conteúdo programático			
Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares			
Estudo do Meio			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
	O aluno deve ser capaz de:		
Português			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
	O aluno deve ser capaz de:		
Matemática			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
	O aluno deve ser capaz de:		
Educação Artística / Educação Física			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
	O aluno deve ser capaz de:		
Cidadania e desenvolvimento			
Organizador / Domínio	Aprendizagens esperadas		Ação estratégica de ensino transversal

Figura 33 - Unidade Didática (parte C)

Relativamente à parte D, esta continha os elementos de integração didática. Nesta parte tinha de ser explicitado o tema integrador e vocabulário a trabalhar para cada área curricular. Tínhamos ainda de descrever o elemento integrador escolhido e evidenciar os princípios de avaliação, fazendo uma breve explicitação dos procedimentos e instrumentos a utilizar para supervisionar as aprendizagens dos alunos. Por fim, era necessário preencher uma coluna referindo todos os recursos utilizados. Na imagem seguinte podemos observar um modelo da parte D.

Elementos de integração didática	
Tema integrador e vocabulário: Explicitação do tema e do vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: (palavras e expressões a trabalhar explicitamente nas diferentes áreas curriculares) Elemento(s) integrador (es): (só descrição do objeto ou objetos didáticos a explicitação da execução será feita em cada aula na ação didática 1) Princípios de avaliação (Explicitação dos procedimentos e instrumentos a utilizar para monitorizar a aprendizagem dos alunos)	Recursos

Figura 34 - Unidade Didática (parte D)

Na parte E tínhamos os roteiros dos percursos de ensino e aprendizagem. Esta parte dividia-se em três percursos de ensino e aprendizagem durante o ensino presencial e em cinco percursos durante o E@D. Cada percurso correspondia a um dia de prática, era composto por um sumário, através do qual se explicitavam os conteúdos a lecionar em cada aula. Na imagem seguinte podemos observar um modelo da parte E.

Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem (Explicitação da ação estratégica e produtos de aprendizagem) Guiões de aula Síntese do Percurso 1 - Terça-Feira, __/__/__	
SUMÁRIO I	
(explicitação obrigatória dos conteúdos a lecionar)	
Ação didática 1 - Motivação	Procedimentos de execução 1.1. 1.2. 1.3.
Ação didática 2 - Procedimento estratégico (explicitação da instrução direta, das atividades de prática orientada e/ou autónoma e dos procedimentos de avaliação)	Procedimentos de execução Manhã: Atividade 2.1 Atividade 2.2 Atividade 2.3 ---/--- Atividade 2.4 Atividade 2.5 Atividade 2.6 ---/---
[Identificação obrigatória da área ou áreas envolvidas, da finalidade didática para cada área envolvida (o que se espera que os alunos aprendam), da metodologia base (trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, individual, orientado, autónomo ... e duração prevista).	
Ação Didática 3 - Encerramento da aula	Procedimentos de execução 3.1. 3.2. 3.3.

Figura 35 - Unidade Didática (parte E)

Em relação à parte F era realizada uma síntese diária dos roteiros dos percursos de ensino e aprendizagem e ainda, um sumário daquilo que era proposto para cada dia. Na imagem seguinte podemos observar um modelo da parte F.

Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico	2019/20
Síntese dos percursos de ensino e aprendizagem	
Percurso 1 -	
Percurso 2 -	
Percurso 3-	

Figura 36 - Unidade Didática (parte F)

A determinada altura da PES tivemos de ingressar na metodologia de E@ devido à pandemia que, ainda hoje, enfrentamos. Desta forma, nesta altura, optou-se por criar um plano semanal, que veio a ser a parte G da nossa UD. Esta parte resumia tudo o que era explorado durante a UD, deixando-se assim, de realizar a síntese dos percursos de ensino e aprendizagem (parte F). Na imagem seguinte podemos observar um exemplo da parte G.



Planificação das atividades E@D

Semana de 1 a 5 de junho de 2020 - 1.º ano

Para o encarregado de educação:

- Recursos e ferramentas necessários: Manual escolar; Livro de fichas; computador, tablet ou telemóvel; Internet e Escola Virtual.
 - Tutorial sobre acesso Gratuito temporário à **Escola Virtual**: <https://youtu.be/TQbc9uwmB1A>
 - Caso existam dificuldades de acesso à Internet, o aluno pode realizar as atividades no manual nas fichas impressas ou no caderno.
- Na **Classroom**, nas **TAREFAS** encontra-se a Planificação relativa ao #ESTUDOEMCASA.

2ª-FEIRA 01/06	3ª-FEIRA 02/06	4ª-FEIRA 03/06	5ª-FEIRA 04/06	6ª-FEIRA 05/06
• Das 9:00 às 9:30, acompanha a aula de Português emitida pela televisão. • Das 9:40 às 10:10 assiste à Hora da Leitura emitida pela televisão.	Das 9:00 às 9:30 acompanha a aula de Estudo do Meio e Cidadania emitida pela televisão. Das 9:40 às 10:10 acompanha a aula de Educação Artística emitida pela televisão.	Das 9:00 às 9:30, acompanha a aula de Português emitida pela televisão. Das 9:40 às 10:10, acompanha a aula de Matemática emitida pela televisão.	Das 9:00 às 9:30 acompanha a aula de Estudo do Meio emitida pela televisão. Das 9:40 às 10:10 acompanha a aula de Educação Artística emitida pela televisão.	Das 9:40 às 10:10, acompanha a aula de Matemática emitida pela televisão. Das 9:40 às 10:10 acompanha a aula de Educação Física emitida pela televisão.

Aula síncrona: 11:00 ➤ Síntese da aula do estudo em casa (elemento integrador) Aula assíncrona: 14:40 MATEMÁTICA Resolve o jogo didático: Faz a correspondência corretamente!  Link de acesso: https://wordwall.net/pl/av/2597/440/449 Resolve a tarefa nº 1: Calendário do mês de junho: Resolução problemas!	Aula assíncrona: 14:40 PORTUGUÊS Visualiza o vídeo "Vamos aprender"  Realiza os exercícios das págs. 138, 139 e 140 do Manual. 	Aula assíncrona: 14:40 ESTUDO DO MEIO Resolve a tarefa nº 2: Descobre as cores e os sons da Natureza. 	Aula assíncrona: 14:40 MATEMÁTICA Resolve a tarefa nº 3: Resolução problemas! 	Aula síncrona: 11:00 ➤ Revisão/esclarecimento de dúvidas que tenham surgido durante a semana. Aula assíncrona: 14:40 PORTUGUÊS Resolve a tarefa nº 4: letra «h».  Visualiza o vídeo do youtube "A maior lição do mundo UNICEF, parte 1". 
--	--	---	--	--

 	Visualiza o vídeo "Cor, cheiros e sons da Natureza" através da escola virtual. vai a: Escola Virtual-disciplinas- Estudo do meio 1ºano - os meus recursos – aspetos físicos do meio local – aulas – Cor, cheiros e sons da Natureza.  https://lmsev.escolavirtual.pt/pl/ayerteacher/resource/262748/L?se=2341&seType=&cold=89268 Realiza os exercícios interativos da aula "Cor, cheiros e sons da Natureza" da escola virtual.  https://lmsev.escolavirtual.pt/pl/ayerteacher/resource/262748/L	Link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=Bs-N6SSX18M Resolve o Quiz: Vamos ver se aprendeste!  Link de acesso: https://pt.quizur.com/trivia/vamos-ver-o-que-aprendeste-wVEE
---	---	--



Figura 37 - Unidade Didática (parte G)

2.2.2.2. Instrumento de planificação didática do aluno

Paralelamente à planificação didática da ação do professor, também foram criados guiões de aprendizagem do aluno (“Guião de Aprendizagens do aluno”). Tal como o nome indica, o objetivo deste guião era o de guiar o aluno nas aprendizagens que deveria realizar ao longo da semana. Os guiões deveriam ser interessantes e atrativos para os alunos, de forma a motivá-los para os conteúdos a aprender. Deveriam apresentar as aprendizagens a realizar e o vocabulário específico a explorar (colocados na capa do guião), bem como, apresentar a sequência prevista e as propostas de tarefas que permitissem o registo por parte dos alunos, e assim, se pudesse observar a sua progressão (estes desafios encontravam-se no interior do guião). Fazia parte do mesmo uma autoavaliação para o aluno preencher e a avaliação realizada pelo professor, sendo que estas eram realizadas no final da execução da UD (estas grelhas encontravam-se na contracapa do guião). Para além dos desafios que se encontravam no guião, também seriam anexados no interior do mesmo todos os materiais/instrumentos que fossem utilizados pelos alunos para as suas aprendizagens (por exemplo: fichas, folhas de jogo, etc.). Através das seguintes imagens podemos observar um exemplo de guião do aluno e desafio.

Autoavaliação

Alcancei o objetivo?	😊	😐	😞
Reconheço os objetos que flutuam e não flutuam na água.			
Conheço os diferentes tipos e espaços da casa.			
Conheço objetos que pertencem a determinados espaços da casa.			
Identifico, escrevo e leio a letra "g, G" em algumas palavras.			
Identifico, escrevo e leio as sílabas "gue, gui" em algumas palavras.			
Identifico e conheço as figuras geométricas (triângulo, círculo, quadrado, retângulo).			
Identifico os vértices numa figura.			
Identifico as arestas numa figura.			
Identifico e conheço os sólidos geométricos (esfera, cilindro, paralelepípedo, retângulo e cubo).			
Distingo figuras de sólidos geométricos.			

Avaliação

Reconheço os objetos que flutuam e não flutuam na água.	
Conheço diferentes tipos e espaços da casa.	
Conheço objetos que pertencem a determinados espaços da casa.	
Identifica, escrevo e lê a letra "g, G" em algumas palavras.	
Identifica, escrevo e lê as sílabas "gue, gui" em algumas palavras.	
Identifica e conhece as figuras geométricas (triângulo, círculo, quadrado, retângulo).	
Identifica os vértices numa figura.	
Identifica as arestas numa figura.	
Identifica e conhece os sólidos geométricos (esfera, cilindro, paralelepípedo, retângulo e cubo).	
Distingue figuras de sólidos geométricos.	

Observações:

Classificação Final:

Critérios de avaliação:
0-2 → Insuficiente; 3 → Suficiente; 4 → Bom; 5 → Muito bom.



Nome: _____

Data: _____

A minha casa é assim... E a tua?

Vocabulário a aprender:

- Flutuabilidade
- Letra "g, G, gue, gui"
- Figuras geométricas
- Vértices
- Arestas
- Sólidos geométricos

Figura 38 - capa e contracapa do Guião de Aprendizagens do Aluno




Nome: _____

Data: _____

Português

Desafio 2

Lê a adivinha.

Que é, que é

Que quando sobe

É porque há festa?

Junta as letras e descobre a solução para a adivinha.

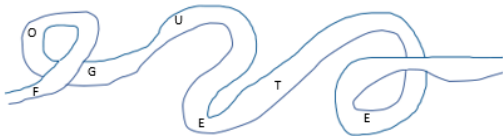


Figura 39 - Desafio do Guião de Aprendizagens do aluno

2.3. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Supervisionada em 1.ºCEB sofreu algumas alterações, pois a mesma decorreu num ano peculiar, uma vez que atravessamos uma pandemia, pelo que se alterou toda a organização desta PES. Assim, neste ponto apresentamos toda a organização da PES, antes e durante a pandemia, bem como a descrição e reflexão relativa a dois períodos: observação e intervenção pedagógica.

Inicialmente, estavam previstas dezasseis semanas de prática, sendo três de preparação, adaptação e observação do contexto educativo e as restantes treze de intervenção pedagógica em par pedagógico e individual.

Importa referir que a primeira semana de PES se iniciou com a preparação da prática na ESECB. A partir desse momento começou a observação do contexto educativo. Nas semanas que se seguiam estavam previstas duas semanas de intervenção em par pedagógico e cinco semanas de intervenção pedagógica individual, ou seja, cinco semanas para cada elemento do par pedagógico. Estava prevista ainda uma semana de intervenção facultativa (em par pedagógico ou individualmente), dando um total de treze semanas de intervenção junto da turma.

Relativamente ao período de observação, importa salientar que este serviu para o par pedagógico conhecer a turma e a professora-cooperante, conhecer o contexto educativo e haver, por isso, todo um processo de adaptação à Instituição e à turma da PES por parte das estagiárias.

Depois do período de observação, iniciámos a intervenção em par pedagógico, como estava previsto acontecer. Contudo, a prática foi interrompida durante a primeira semana de intervenção em par pedagógico devido à suspensão das aulas presenciais. Inicialmente, foram canceladas as atividades letivas no Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) e, posteriormente, na escola onde estava a decorrer a PES. Segundo o Decreto-Lei n.º 14-G/2020, “(...) o governo (...) aprovou um conjunto de medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica da doença COVID -19, entre as quais a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais”. Desta forma houve então uma interrupção da PES e todas as atividades letivas.

Interrompidas as atividades letivas presenciais, existiu um período de pausa que serviu para que o ensino e a nossa prática se reorganizassem e se adaptassem às circunstâncias do momento. Houve, por isso, um grande período de espera durante o qual, e para que a nossa prática não ficasse estagnada por um período ainda maior, recebemos uma proposta de trabalho que consistia na organização de atividades para a turma onde estávamos inseridas, consoante os conteúdos propostos pelos professores-cooperantes.

Após este período de adaptação, as escolas passaram, então, à metodologia de E@D (ensino à distância), tendo também as estagiárias passado a trabalhar dessa forma. O E@D baseava-se nas sessões televisivas propostas pelo #EstudoEmCasa e pela nossa intervenção pedagógica, que se centrava na utilização da plataforma *Classroom*. Sendo

esta uma metodologia diferente, houve a necessidade de nos voltarmos a reorganizar com a professora-cooperante, para que fosse possível adaptarmos estratégias específicas para esta metodologia de ensino. Foi também necessário reorganizar todo o horário da turma, onde passaram a constar sessões síncronas (sessões *online* onde a turma e o respetivo professor da mesma estão presentes em tempo real) e sessões assíncronas (sessões em que a turma trabalha autonomamente recorrendo aos materiais disponibilizados na plataforma *online*).

O E@D iniciou oficialmente a 20 de abril de 2020. Contudo, para nós, alunas-estagiárias, essa semana foi de adaptação e foi a professora-cooperante a executar o trabalho com a turma. A partir de 27 de abril de 2020, ficou à nossa responsabilidade a planificação e execução das sessões, tanto por via síncrona como por via assíncrona. Importa realçar que, devido ao novo contexto e a todas as adaptações necessárias, optou-se por trabalhar em par pedagógico durante todas as sessões de intervenção, dividindo equitativamente o trabalho a desenvolver com a turma.

Na tabela seguinte podemos observar a calendarização e organização das semanas das PES com todas as alterações e reestruturações mencionadas anteriormente.

Tabela 7 - Calendarização e Organização da PES 1.º CEB

Calendarização e Organização da PES			
	Semanas	Organização	Tipo de intervenção
1.^a semana	17 e 18 de fevereiro de 2020	Preparação da PES na ESECB	Par pedagógico
	19 a 21 de fevereiro de 2020	Observação Participante	
2.^a semana	27 e 28 de fevereiro de 2020	Observação Participante	Par pedagógico
3.^a semana	3 a 5 de março de 2020	Observação Participante	Par pedagógico
4.^a semana	10 e 11 de março de 2020	Intervenção Pedagógica	Par pedagógico
	12 de março de 2020	Cancelamento das atividades letivas no IPCB	
	16 de março de 2020	Cancelamento das atividades letivas na escola onde decorreu a PES	
	16 de março a 20 de março de 2020	Período de interrupção	
	23 de março a 27 de março de 2020	Período de interrupção	
	14 de abril a 18 abril de 2020	Período de interrupção	
5.^a semana	20 de abril a 24 de abril de 2020	Período de adaptação ao E@D.	
6.^a semana	27 de abril a 30 de abril de 2020	Intervenção pedagógica: E@D.	Par pedagógico
7.^a semana	4 de maio a 8 de maio de 2020	Intervenção pedagógica: E@D.	Par pedagógico

8.ª semana	11 de maio a 15 de maio de 2020	Intervenção pedagógica: E@D.	Par pedagógico
9.ª semana	18 de maio a 22 de maio de 2020	Intervenção pedagógica: E@D.	Par pedagógico
10.ª semana	25 de maio a 29 de maio de 2020	Intervenção pedagógica: E@D.	Par pedagógico
11.ª semana	1 de junho a 5 de junho de 2020	Intervenção pedagógica: E@D.	Par pedagógico
12.ª semana	8 de junho a 12 de junho de 2020	Intervenção pedagógica: E@D.	Par pedagógico
13.ª semana	15 de junho a 19 de junho de 2020	Intervenção pedagógica: E@D.	Par pedagógico
14.ª semana	22 de junho a 26 de junho de 2020	Intervenção pedagógica: E@D.	Par pedagógico

2.3.1. Período de observação

Este período permitiu-nos conhecer toda a comunidade educativa, assim como os diferentes espaços escolares. De acordo com Zinke e Gomes (2015), esta é uma fase crucial, pois torna-se uma ferramenta imprescindível para relacionar a teoria com a prática. Assim, a observação, para além de nos ter permitido conhecer todo o contexto, fez com que estivéssemos mais bem preparadas para a futura intervenção pedagógica. Neste período ficámos também a saber a turma onde iríamos lecionar, 1.º ano – turma: A.

Após este primeiro contato, iniciámos o período destinado à observação de aulas e recolha de dados sobre a turma em que realizámos o nosso estágio. Os alunos tinham entre os 5- 7 anos de idade. Já estavam a frequentar as aulas desde setembro, como tal, a adaptação à escola já tinha sido ultrapassada e pareceu-nos que todos eles estavam bem integrados.

A turma e a professora-cooperante, bem como a restante comunidade educativa, receberam-nos de «braços abertos». A turma demonstrou-se muito receptiva e motivada com a nossa presença e a professora-cooperante mostrou-se sempre disponível para tudo o que necessitávamos. Neste período de observação, percebemos que a turma tinha ritmos diferentes e comportamentos diferentes, o que acabou por tornar a intervenção mais complexa.

A observação foi sempre participante, pois estivemos sempre disponíveis para o processo de ensino e aprendizagem da turma. Através desta observação ativa foi possível observar as limitações e os pontos fortes dos alunos, e ainda, observar os métodos/estratégias utilizados(as) pela professora-cooperante nas suas leções. Tal como defende Sarmiento (2004), citado por Teixeira (2013), a observação “(...) possibilita-nos a proximidade com o meio envolvente, permitindo-nos o acesso a diversos conjuntos de informação (...) que atribuem significado ao próprio meio.” (p. 138). Assim, com esta observação participativa, foi possível perceber que a professora utilizava um método de leção mais interventivo e articulado entre as aulas, tendo

em conta o tema em estudo, o que fazia com que os alunos estivessem interessados e motivados para o que iriam aprender. Consideramos que esta articulação interdisciplinar que a professora-cooperante estabelecia permitia um envolvimento por parte dos alunos nos conteúdos que abordavam, participando ativamente na aula e estando motivados e empenhados em mostrar o que compreendiam.

Destacamos, ainda o importante papel da professora-cooperante na gestão do comportamento da turma, na organização da participação dos alunos e na capacidade de aproveitar as suas intervenções, reformulando-as com um vocabulário mais enriquecedor. Desta forma, atentamos também que “a aprendizagem é produzida a partir da capacidade do indivíduo, integrante de sucessivas gerações (individual e coletivamente), de se apropriar de novos comportamentos que, de forma paulatina, incorpora aos demais conteúdos socioculturais da espécie”. (Longhi, 2008, p.131). Neste sentido, referimos que esta estratégia de lecionação da professora ia ao encontro das necessidades e interesses de todos os alunos, visto que estes se encontravam no 1.º ano de escolaridade e ainda estavam a adquirir as regras da sala de aula e da escola. Assim, consideramos que a professora-cooperante se centrava na aprendizagem dos alunos, para que todos os alunos da turma conseguissem acompanhar os conteúdos, e, consequentemente, os aplicassem através de exercícios práticos, dando sempre oportunidade, a cada aluno, de apresentar as suas resoluções à turma.

Dessa maneira, evidenciamos que a professora valorizava a aplicação dos conteúdos associados à resolução de exercícios/atividades/desafios, de modo que os alunos praticassem esses mesmos conteúdos, porém utilizava diversas formas de o fazer, tentando sempre cativá-los com estratégias lúdicas e dinâmicas. Neste sentido, evidenciamos a realização de um jogo que a professora fez logo no primeiro dia de observação, em que partiu de uma história, contada na biblioteca, para a apresentação de cada aluno. Para isto, utilizou uma bola, elemento presente na história, onde os alunos dispostos em roda, se apresentavam de forma individual, referindo o nome, idade, localidade, número de irmãos, animal preferido e, ainda, evidenciando o seu percurso escolar. A bola era passada a um elemento da roda e este apresentava-se ao restante grupo, incluindo nós, alunas-estagiárias e professora-cooperante. Consideramos que esta estratégia foi bastante interessante, pois fugimos à tradicional apresentação individual, no lugar, por ordem alfabética, passando para uma apresentação em forma de jogo. Ao longo do período de observação notámos que a professora assumia o papel de mediadora do processo de aprendizagem dos alunos. Segundo Libâneo (1998):

(...) o professor medeia à relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar. (p.29)

Importa salientar que, durante este período, foi possível observar a preocupação da professora-cooperante em exemplificar os conteúdos que trabalhava com situações reais e do quotidiano. Consideramos extremamente importante esta interligação entre os conteúdos aprendidos em sala de aula com situações reais, do dia-à-dia, para que os alunos assimilem, de modo mais significativo, as aprendizagens realizadas em contexto de sala de aula.

De um modo geral, podemos concluir que estas semanas de observação contribuíram em muito para o nosso papel como futuras professoras, pois permitiu-nos compreender e aprender modos diferentes de trabalhar alguns dos conteúdos abordados com a turma. Permitiram ainda ter um conhecimento mais alargado da Instituição, da sala e da turma. Ainda foi possível adquirir bastantes conhecimentos através da professora-cooperante, nomeadamente, as suas metodologias de trabalho, estratégias de ensino e aprendizagem, estratégias de interação verbal com a turma de modo a solucionar alguns conflitos dentro da mesma, tipologias de atividades, formas de avaliação dos objetivos e materiais usados, bem como o ritmo das aulas. Por fim, os alunos também nos ensinaram muito, nomeadamente, os diferentes níveis de conhecimentos, estilos e ritmos de aprendizagem, formas de relacionamento com os adultos e mesmo entre colegas, e comportamentos e necessidades específicas.

2.3.2. Ensino à distância - E@D

Esclarecidos de que iríamos entrar no E@D, tivemos a oportunidade de observar uma semana de lecionação da professora-cooperante, o que facilitou a nossa posterior intervenção e nos ajudou a adaptar às novas circunstâncias, enquanto nós próprias, em par pedagógico, íamos planificando o trabalho da semana seguinte, para as sessões síncronas e assíncronas.

Achámos que este trabalho colaborativo em par pedagógico foi uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem, pois pensámos ter sido mais dinâmicas e proativas desta forma. Segundo os *8 Princípios Orientadores para a Implementação do E@D nas Escolas* (2020) “[...] neste momento de rápidas mudanças, a partilha e colaboração entre pares assume particular importância. Importa, pois, incentivar a colaboração e o espírito de equipa, conferindo, assim, segurança aos professores, num momento de experimentação de novos modos de ensinar.” (p.5). O mesmo aconteceu também connosco, pois esta aprendizagem colaborativa de novas metodologias de trabalho foi fundamental para conseguirmos levar a cabo a tarefa a que nos propúnhamos.

Durante este período de E@D, fomos sensíveis às limitações desta forma de trabalhar, como, por exemplo, a pouca experiência/dificuldade dos docentes neste tipo de ensino, pois é muito difícil para os professores que estão acostumados ao ensino presencial organizarem aulas *online*, logo os professores não estavam habituados a ter de utilizar tantos recursos informáticos em simultâneo. Contudo, mesmo com estas limitações todas, esta foi a estratégia possível para que os alunos conseguissem

continuar o ano de escolaridade em que se encontravam, sendo que era da responsabilidade dos professores escolher as estratégias que provocassem menos danos no processo de ensino e aprendizagem.

Foi assim num contexto de experimentação e de inexperiência que, durante a semana de observação do E@D, o par pedagógico começou a definir e a escolher aquelas que pareciam ser as melhores estratégias de ensino e aprendizagem. Apesar dos incontáveis pontos fracos do E@D, este também acabou por fomentar a nossa capacidade de adaptação e de resiliência, que são capacidades cruciais para a profissão docente. Segundo Betenheuser e Pasqualotto (2017) “(...) ser professor exige resiliência por parte do professor para conseguir realizar todas as atividades e enfrentar as dificuldades encontradas no contexto da profissão, (...)” (p. 126).

Por último, apesar de estas circunstâncias terem sido complexas, tanto para nós enquanto alunas-estagiárias, como para os professores, pais e alunos, pensamos que o mais importante era tentar garantir que os alunos conseguissem continuar a aprender, e que não parassem com esta responsabilidade de terem de se levantar e ir “estudar”, pois uma paragem abrupta durante um longo período poderia interferir a nível psicológico nas crianças. Assim, garantimos que elas continuassem sempre “ligadas” à escola, mesmo que não fosse de forma presencial.

2.3.3. Período de intervenção pedagógica

O período de intervenção pedagógica foi bastante diferente daquilo que era esperado, pois houve apenas uma semana de intervenção pedagógica presencial. Apesar do tipo de intervenção ter mudado, o processo de planificação das atividades e a validação das mesmas continuou a ser realizado da mesma forma, ou seja, a planificação de todas as atividades era acordada com a professora-cooperante e, posteriormente, eram validadas pela mesma e, depois, pela equipa de supervisão da PES.

Estava previamente programado que antes da implementação haveria uma reunião presencial com a equipa de supervisão, com o intuito de se debaterem sugestões de melhoria. No entanto, no E@D todo o *feedback* dado pela equipa de supervisão era dado, individualmente, por cada professor pertencente à mesma, por via *e-mail*, videoconferência ou chamada telefónica. No final de cada semana de intervenção era realizada uma reflexão por escrito, baseada nos nossos pontos fortes e pontos fracos dessa mesma semana.

Para a presente investigação foram aproveitadas seis semanas de implementação. Assim neste capítulo serão apresentadas as atividades desenvolvidas e as reflexões realizadas dessas mesmas seis semanas. Teremos então uma semana de Intervenção Pedagógica em ensino presencial e outras cinco em E@D. A escolha das semanas apresentadas neste capítulo foi determinada pela intenção de ilustrar a evolução pedagógica da aluna-estagiária, ao nível das atividades organizadas, das estratégias utilizadas, do conforto e da capacidade de agir em determinadas atividades e situações

inesperadas, da elaboração das planificações e da capacidade de reflexão sobre o nosso próprio desempenho, entre outros.

À vista disso, serão apresentadas, no próximo ponto, as sínteses reflexivas das semanas de intervenção de: 10 a 11 de março, 27 a 30 de abril, 11 a 15 de maio, 25 a 29 de maio, 8 a 12 de junho e, por fim, 22 a 26 de junho.

2.3.4. Sínteses reflexivas das semanas de intervenção pedagógica

A semana de intervenção em ensino presencial decorreu nos dias 10 e 11 de março de 2020, sendo a prática presencial interrompida no dia 12 de março de 2020. As semanas de intervenção em E@D decorreram de 27 de abril a 26 de junho de 2020. Todas as unidades didáticas no E@D foram criadas em par pedagógico e executadas do mesmo modo. As criações das UD eram realizadas em conjunto e a execução era dividida pelos dois membros do par pedagógico. Para facilitar a divisão da lecionação, esta fazia-se por áreas curriculares. Apresentamos, em seguida, o cronograma das semanas de intervenção pedagógica.

Tabela 8 - Cronograma das semanas de Intervenção Pedagógica

Semanas	Unidades Didáticas (UD)	Título/Tema Integrador	Metodologia de Ensino
10 a 11 de março de 2020	UD 1	"A casa do Gustavo e do Gonçalo" (À Descoberta das Inter-relações entre espaços – A casa)	Ensino Presencial
Suspensão das atividades letivas			
27 a 30 de abril de 2020	UD 1	"Sílvia, guardador de ventos", de Francisco Duarte Mangas	E@D
4 a 8 de maio de 2020	UD 2	"Sábios como camelos", in <i>Estranhões e Bizarrocos</i> , de José Eduardo Agualusa	E@D
11 a 15 de maio de 2020	UD 3	"Hansel e Gratel", de Tina Meroto	E@D
18 a 22 de maio de 2020	UD 4	"Avós", de Chema Heras	E@D
25 a 29 de maio de 2020	UD 5	"O Têpluquê", in <i>O Têpluquê e Outras Histórias</i> , de Manuel António Pina	E@D
1 a 5 de junho de 2020	UD 6	"Corre, Corre, Cabacinha", in <i>Histórias Tradicionais Portuguesas</i> , de Alice Vieira	E@D
8 a 12 de junho de 2020	UD 7	"A Manta, uma História aos Quadrinhos (de tecido)", de Isabel Minhós Martins	E@D
15 a 19 de junho de 2020	UD 8	"O dia em que me tornei pássaro", de Ingrid Chabbert	E@D
22 a 26 de junho de 2020	UD 9	"A menina Gotinha de Água", de Papiniano Carlos	E@D

2.3.4.1. 1.^a semana de intervenção pedagógica no ensino presencial: 10 a 11 de março 2020

Percurso de ensino e aprendizagem utilizado:

Título: A minha casa é assim... E a tua?

Unidade Temática: À descoberta das inter-relações entre espaços – A casa.

Elemento integrador: A casa do Gustavo e do Gonçalo (maquete de uma casa).

Conteúdos abordados ao longo da semana:

Português:

- Representar por escrito os fonemas através do respetivo grafema e dígrafos (letra g, G, gue, gui, Gue, Gui).
- Identificar unidades de língua: palavras e sílabas.

Matemática:

- Figuras planas.
- Sólidos geométricos.

Estudo do Meio:

- Identificar as propriedades de diferentes materiais (flutuabilidade).
- Espaços da casa.

Educação Física:

- Deslocamentos e equilíbrios.

Educação Artística:

- Técnicas de expressão (pintura).

Atividades desenvolvidas:

Terça-feira (10-03-2020):

- Apresentação do elemento integrador: A casa do Gustavo e do Gonçalo (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Apresentação do guião do aluno “A minha casa é assim... E a tua?” (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Resolução do 1.^o desafio - Reconhecer os diferentes espaços da casa e objetos que neles possamos encontrar (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- À descoberta das inter-relações entre espaços – A casa – através da exploração do elemento integrador (maquete da casa do Gustavo e do Gonçalo).

- Resolução do 2.º desafio - Conhecer o fonema “g” associando-o ao respetivo grafema e exploração das respetivas formas gráficas minúscula e maiúscula. Exploração da letra “g,G” (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Realização dos exercícios do manual de Português (pág. 97 e 98): Escrever as letras do alfabeto, na forma minúscula, em resposta ao nome da letra ou segmento fónico que lhe corresponde; contar o número de sílabas numa palavra.
- Resolução do 3.º desafio - Reconhecer as seguintes figuras geométricas: círculo, quadrado, triângulo, retângulo. Identificar segmentos de reta. (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Figuras geométricas – Apresentação realizada num recurso informático (PowerPoint) - (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Exploração das figuras geométricas com os blocos lógicos – Reconhecer as seguintes figuras geométricas: círculo, quadrado, triângulo, retângulo.
- Conhecer e identificar o conceito de figuras planas. Construir figuras através dos blocos lógicos.

Quarta-feira (11-03-2020):

- Exploração do elemento integrador – A casa do Gustavo e do Gonçalo – de forma a recordar as aprendizagens do dia anterior.
- Resolução do 4.º desafio do guião dos alunos - Descobrir a palavra que dá a solução à adivinha, dando hipóteses de resposta (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Diálogo sobre as sílabas “gue e gui” e os fonemas que representam.
- Resolução de exercícios (livro de fichas página 45): Grafemas «ga, gue, gui, go, gu» (responder adequadamente às perguntas; encontrar palavras no texto com os grafemas ga, gue, gui, go e gu; escrever as palavras corretamente).
- Resolução do 5.º desafio do guião - Identificar objetos com superfícies planas (material elaborada pelas alunas-estagiárias).
- Diferenciar superfície plana de curva. Organizar diversas figuras geométricas para construir uma imagem pensada.
- Exploração de sólidos geométricos a partir da “casa” (maquete) tridimensional.
- Exercícios de aplicação no manual de Matemática, páginas 97 e 98): Identificar e reconhecer partes planas de diversos objetos; reconhecer e nomear corretamente figuras geométricas (triângulo, quadrado, círculo, retângulo); reconhecer o quadrado como caso particular do retângulo; utilizar corretamente os termos lado e vértice. Relacionar figuras geométricas com sólidos geométricos.
- Contruir sólidos geométricos com palitos e plasticina.

- Jogos relacionados com os conteúdos lecionados ao longo da semana.

Quinta-feira (12-03-2020) – atividades não executadas:

- Exploração do elemento integrador: A casa do Gustavo e do Gonçalo – de forma a rever conteúdos lecionados em dias anteriores.
- Realização do 6.º desafio – Identificar o som j/g, mostrando que duas letras diferentes podem ter o mesmo som (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Jogo de palavras no quadro - Descobrir a palavra fazendo relações entre letras diferenciadas.
- Exercícios de consolidação no manual de Português, páginas 99, 100 e 101: Responder adequadamente a perguntas; contar o número de sílabas numa palavra; escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram.
- Realização do 7.º desafio - Identificação de conjuntos (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Jogo de elaboração de conjuntos (figuras geométricas e sólidos geométricos).
- Exercícios de consolidação no manual de Matemática, páginas 99, 100 e 101: Identificar cubos, paralelepípedos retângulos, cilindros e esferas, utilizar corretamente os termos lado e vértice.
- Atividade experimental - Realizar experiências em condições de segurança, seguindo os procedimentos experimentais. Identificar as propriedades de diferentes materiais (flutuabilidade), agrupando-os de acordo com as suas características, e relacionando-os com as suas aplicações (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Realização da autoavaliação presente no guião do aluno (material elaborado pelas alunas-estagiárias).

Reflexão sobre a intervenção pedagógica

A semana de 10 a 12 de março foi a primeira semana de intervenção e de implementação de uma UD construída pelo par pedagógico. Desta forma, foi necessário dividir os dias e as áreas que corresponderiam a cada uma das estagiárias. Ficou decidido que nós próprias lecionaríamos as áreas de Português e Matemática de terça-feira, Português e Educação Física de quarta-feira, e por fim, Matemática e Estudo do Meio de quinta-feira. De notar que a aula de Educação Física de quarta-feira e Estudo do Meio de quinta-feira foram também asseguradas pela minha colega.

Nesta semana explorámos o tema “À descoberta das inter-relações entre espaços – A casa” e o elemento integrador selecionado foi “A casa do Gonçalo e do Gustavo”, onde contruímos uma maquete de uma casa para conseguirmos explorar os vários

conteúdos da semana. A Estudo do Meio os alunos iriam aprender sobre os espaços da casa, a Português a letra «g, G» e a Matemática as figuras e sólidos geométricos.

Também modificámos um pouco o horário da turma, não tendo seguido à risca o mesmo. Contudo, todas as áreas foram lecionadas respeitando o número de horas de cada uma, alterando apenas a ordem das áreas curriculares. Decidimos para esta semana na aula de terça-feira de educação física interligar diversas áreas, lecionando conteúdos diversificados. Assim as áreas curriculares envolvidas para as atividades da tarde de terça-feira foram: Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Física. Na nossa ótica é bastante importante não existir uma fragmentação entre as diferentes áreas do conhecimento, por isso é que é tão importante existir uma integração didática, onde se possa partir de um único elemento para os diversos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Aliás, como Bovo (2004) sublinha “Com a interdisciplinaridade adquirimos mais conhecimentos dos fenômenos naturais e sociais, que são normalmente complexos e irredutíveis ao conhecimento obtido quando são estudados por meio de uma única disciplina.” (p. 4), dessa forma é fundamental que vejamos a importância da interligação entre áreas curriculares diferentes para que exista um ensino e aprendizagem mais significativos. Por isso, na nossa opinião, é crucial interligar as diferentes áreas para que os conhecimentos se tornem mais reais. Evidenciamos então como ponto forte desta semana, a nossa capacidade de implementar a interdisciplinaridade, que teve como intuito conduzir os alunos a consolidarem os conteúdos abordados de uma forma global, lúdica e transversal.

Durante esta semana foi necessário modificar a leção das áreas curriculares, pois surgiu um imprevisto com um dos pares pedagógicos. Contudo, mesmo com a ausência de um dos pares pedagógicos, foi sempre mantido contacto para que ambos os pares pudessem estar a par do desenvolvimento do trabalho. Assim o *feedback* recebido foi de que as aulas estavam a correr bem e de que os alunos estavam a gostar do nosso trabalho. Obviamente que existem sempre aspetos a melhorar, nomeadamente, o à-vontade que se tem dentro da sala de aula, mas penso que isso é algo que fomos melhorando ao longo das semanas seguintes.

Na quarta-feira seguinte chegou a notícia de que as aulas presenciais iriam ser interrompidas, indefinidamente.

Em suma, fazendo um balanço da semana, consideramos que os alunos adquiriram as aprendizagens desejadas, tendo sido o *feedback* dos mesmos, em relação às atividades, bastante satisfatório. Relativamente à leção das aulas, pensamos que teremos de melhorar o à-vontade em sala de aula, e ainda, a capacidade de planificar, pois esta semana houve algumas correções e melhorias na UD. Contudo, são aspetos que foram melhorando ao longo das semanas.

2.3.4.2. 2.ª semana de Intervenção Pedagógica no E@D: 27 a 30 de abril de 2020

Percurso de ensino e aprendizagem utilizado:

Unidade Temática: À descoberta do ambiente natural – bens comuns e a sua preservação.

Elemento integrador: “Sílvia, Guardador de Ventos”, de Francisco Duarte Mangas.

Conteúdos abordados ao longo da semana:

Português:

- Nome e adjetivo qualificativo: flexão em género e número (regular).
- Correspondências grafofonémicas: «ss-s» e «s-z»; «ce» e «ci».
- Consciência fonológica e operar com fonemas.

Matemática:

- Números Naturais até 100: contagens progressivas e regressivas.

Estudo do Meio:

- A existência de bens comuns à comunidade e a sua preservação.
- Propriedades de diferentes materiais: fluabilidade.

Educação Física:

- Perícias e manipulações através de ações motoras básicas.

Atividades desenvolvidas:

Segunda-feira (27-04-2020):

- Videoconferência: diálogo em que fizemos a nossa reintegração na turma e onde recordámos os conteúdos da aula do programa de ensino à distância: #EstudoEmCasa, realizando algumas questões para nos inteirarmos dos conhecimentos apreendidos. De seguida foram expostos aos alunos os conteúdos que iriam ser lecionados ao longo da semana.
- Apresentação em *PowerPoint* fonema «ss-s» ou «s-z» (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Ficha de consolidação (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Mexe-te pela tua saúde (Ficha instrucional) - (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Vídeos da Escola Virtual sobre os números do 51 ao 70.
- Ficha de sistematização dos vídeos (material elaborado pelas alunas-estagiárias).

Quarta-feira (29-04-2020):

- Vídeo sobre os números de 71 a 80 (vídeo da Escola Virtual).
- Aula interativa “Números de 71 a 80” (Escola Virtual).
- Ficha sobre os números de 71 a 80 (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Manual interativo de Português, pág. 122: Ouvir a leitura do texto “O caroço da cereja”.
- Exercícios de consolidação no manual de Português, págs. 122 e 123: responder adequadamente a perguntas; escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram.

Quinta-feira (30-04-2020):

- Atividade sobre o Dia da Mãe.
- Vídeo da Escola Virtual sobre os números de 81 a 90.
- Ficha de sistematização do vídeo (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Tarefa: Autoavaliação da semana (material elaborado pelas alunas-estagiárias).

Reflexão da Intervenção Pedagógica

Esta foi a primeira semana em que começámos a participar nesta nova realidade de ensino à distância e nela tivemos dois feriados, o primeiro de maio, e, ainda, o feriado municipal (28 de abril). Foi um pouco atribulada, pois teve de haver uma fase de adaptação, sendo que esta realidade era nova para todos. Devido à mudança de ensino presencial para ensino à distância houve a decisão de todas as turmas de primeiro ano trabalharem em conjunto. Desta forma, todas as estagiárias a estagiar em turmas de primeiro ano passaram a trabalhar em conjunto, pelo que passámos a ser um grupo de quatro estagiárias. As áreas lecionadas foram as seguintes: Português, Matemática e Educação Física. Tivemos como elemento integrador o livro “Sílvia, Guardador de Ventos” de Francisco Duarte Mangas que foi escolhido pelo programa televisivo #EstudoEmCasa, pois o elemento integrador será sempre a obra escolhida pelo programa televisivo.

Durante esta semana apontamos como um ponto fraco a dificuldade existente de criar materiais para lecionar conteúdos novos, pois os alunos ainda não tinham realizado aprendizagens direcionadas para os grafemas «ce, ci». Tivemos uma grande dificuldade em arranjar forma de lecionar os conteúdos, pois na área de Português existem sempre conteúdos que os alunos desconhecem, como, por exemplo, as letras todas do alfabeto, dígrafos ainda não lecionados e a correspondência de determinados fonemas-grafemas. Sendo o primeiro ano de escolaridade um ano crucial para os alunos aprenderem o código alfabético, foi um pouco complicado criar materiais para

lecionar conteúdos relacionados com o mesmo. Segundo Freitas, Alves e Costa (2007) para se aprender o código alfabético tem de se fazer uma transferência das unidades do oral para a escrita. Para tal, é necessário que a escola promova o desenvolvimento da sensibilidade aos aspetos fónicos da língua, através de um treino sistemático, com a finalidade de promover a consciência fonológica. Assim foram realizadas diversas atividades para que se promovesse esta consciência fonológica tais como, dividir e contar as sílabas que constituem as palavras, ouvir lengalengas e repetir as palavras que rimem, determinando cada som dessas mesmas palavras, determinar numa palavra a sílaba em falta (ex: mor.ce._), identificar o único som diferente em palavras semelhantes (ex: pato - rato), agrupar palavras a partir de uma sílaba em comum, dizer palavras a partir de sílabas pronunciadas, entre outras.

Outra debilidade que apontamos para esta semana foi a dificuldade em encontrar uma forma de lecionar as atividades da área de Educação Física. Sendo esta uma área que apela bastante para o contacto físico, e desta forma, para um ensino presencial, foi um pouco complexo encontrar uma forma de proporcionar atividades desta mesma área. Na nossa opinião achamos bastante importante proporcionar às crianças atividade física, principalmente na situação em que nos encontramos. É uma área bastante importante até a nível mental, pois abstraímos-nos de eventuais problemas que possam existir à nossa volta, principalmente nesta situação que é bastante peculiar. Segundo Jesus (2013), esta é uma área bastante importante para garantir um desenvolvimento global e equilibrado da criança

(...) podendo a mesma contribuir para uma melhoria ao nível do rendimento e aproveitamento, quer sejam [atividades] de âmbito geral, promovendo a aquisição de competências sociais e cognitivas, quer sejam de âmbito específico, visando a aprendizagem de diferentes técnicas corporais bem assim como o desenvolvimento de capacidades condicionais e coordenativas. (p. 21).

Como ponto forte apontamos a nossa capacidade de trabalho e de adaptação à nova realidade. Segundo Altet (2001) uma das competências para se ser um professor competente é a sua capacidade de adaptação, desta forma, “Nos saberes ligados à ação, intervém outra dimensão, que é a adaptação à situação: o saber da prática é construído na ação com a finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação.” (p. 30-31).

É importante também referir os vários *feedbacks* que obtivemos no final desta semana, sendo que a mesma foi também de adaptação para os alunos e para os encarregados de educação. Relativamente aos conteúdos abordados, os alunos mostraram terem adquirido as aprendizagens pretendidas. Relativamente aos encarregados de educação, os mesmos apelaram para que os manuais fossem sendo utilizados e alguns mostraram algumas dificuldades nas impressões das tarefas. Desta forma, indicamos, como aspeto a melhorar para as semanas seguintes, esta dificuldade nas impressões das tarefas, tendo de se procurar uma nova estratégia.

Em suma, consideramos que teremos de melhorar na construção dos materiais e também na organização da gestão do tempo.

2.3.4.3. 3.ª semana de Intervenção Pedagógica no E@D: 11 a 15 de maio de 2020

Percurso de ensino e aprendizagem:

Unidade Temática: À descoberta do ambiente natural – as plantas.

Elemento Integrador: “Hansel e Gretel”, de Tina Meroto.

Conteúdos abordados ao longo da semana:

Português:

- Correspondência grafofonémica: «as, es, is, os, us».
- Consciência fonológica e operar com fonemas.
- Nome e adjetivo qualificativo: Flexão em género e número (regular).
- Textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções das personagens, tema e assunto).

Matemática:

- Números Naturais até 100: contagens progressivas e regressivas.
- Adições cuja soma seja inferior a 100 por cálculo mental, métodos informais e tirando partido do sistema decimal de posição.
- Subtrações de números até 100 utilizando contagens progressivas e regressivas.

Estudo do Meio:

- A germinação de plantas e as suas fases de vida.

Atividades desenvolvidas:

Segunda-feira (4-05-2020):

- Revisão da história ouvida na aula do #EstudoEmCasa (“Hansel e Gretel”, de Tina Meroto) e apresentação dos conteúdos da presente semana.
- Visualização do vídeo: A centena (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Tarefa: A centena – contagens progressivas de 10 em 10 até 100 (material elaborado pelas alunas-estagiárias).

Terça-feira (5-04-2020):

- Visualização do vídeo: fonemas e dígrafos «as, es, is, os, us» (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Tarefa: «as, es, is, os, us» - Identificar as sílabas que contenham os grafemas «as, es, is, os, us» e completar as palavras com os mesmos (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Leitura do texto do manual de Português “A assembleia de ratos”, pág. 126.
- Resolução dos exercícios do manual de Português, pág. 126 e 127: responder adequadamente a perguntas, elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema, escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram, ler corretamente, por minuto, no mínimo 25 pseudopalavras.

Quarta-feira (6-04-2020):

- Desafio de Estudo do Meio: Completar o texto com as palavras e descobrir a adivinha (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Visualização de um vídeo sobre a germinação e as fases da vida das plantas (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Realização dos exercícios das págs. 88, 89 e 90 do manual de Estudo do Meio: reconhecer os cuidados a ter com os animais e plantas, reconhecer manifestações da vida animal e vegetal.

Quinta-feira (7-04-2020):

- Visualização de um vídeo sobre estratégias de cálculo (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Realização da tarefa proposta no vídeo (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Exercícios das páginas 127 e 128 do manual de Matemática: ler e representar qualquer número natural até 100, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem, realizar cálculos mentais, subtrair de um número natural até 100 um dado número de dezenas.

Sexta-feira (8-04-2020):

- Esclarecimento de dúvidas sobre todos os conteúdos realizados ao longo da semana.
- Jogo didático: *quizz* – com a finalidade de conhecer os conteúdos adquiridos ao longo da semana pelos alunos. Determinar as dificuldades de alguns alunos. Esclarecer algumas dificuldades encontradas (material elaborado pelas alunas-estagiárias).

- Tarefa: singular/plural e masculino/feminino - Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem a regra geral, incluindo os que terminam em - m e fazem o plural em -ns. Reconhecer o género das palavras. Conhecer os nomes próprios, comuns e comuns coletivos (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Tarefa: Autoavaliação da semana - Conhecer os conteúdos adquiridos ao longo da semana pelos alunos. Conhecer a capacidade de os alunos de autoavaliarem (material elaborado pelas alunas-estagiárias).

Reflexão Intervenção Pedagógica

Na semana de 11 a 15 de maio tivemos como elemento integrador a obra literária “Hansel e Gretel”, uma adaptação de Tina Moroto ao conto tradicional dos irmãos *Grimm*. Nesta semana introduzimos um novo material: vídeos elaborados por nós. Uma das dificuldades sentidas sempre foi em criar materiais para lecionar os conteúdos totalmente novos para os alunos, sendo que à distância torna-se difícil explicar conteúdos que os alunos desconhecem. Desta forma, recebemos a sugestão de partilharmos os materiais umas com as outras, e assim, com esta partilha conseguimos aprender a elaborar vídeos através do *PowerPoint*, algo que para mim era totalmente desconhecido. Na nossa ótica, achamos bastante importante que existam estes momentos de partilha, não só de materiais, mas também de situações, de problemas e de opiniões. Achamos fundamental que exista um trabalho colaborativo, porque este melhora bastante o desempenho do professor. Já sabemos que refletir é bastante importante e esta partilha só ajuda para que haja uma prática reflexiva conjunta, assim poderemos ajudar-nos uns aos outros, para que se chegue a um bem comum (que os alunos tenham aprendizagens significativas). Segundo Roldão e Leite (2012) “(...) a partilha de valores e perspetivas, a responsabilidade coletiva, o diálogo reflexivo sobre a ação, a colaboração e a promoção da aprendizagem individual e coletiva, contrariando o isolacionismo e solidão tradicionais na profissão docente.” (p. 486), só contribui para o desenvolvimento profissional. Assim, apontamos como ponte forte desta semana esta partilha de materiais que em muito melhorou o trabalho que desenvolvemos ao longo da semana.

Apontamos como uma das fragilidades da semana a gestão de tempo de trabalho do grupo. É notório que no grupo existiam ritmos diferentes de trabalho, assim, existia sempre um tempo de espera pelos materiais das colegas. Esta má gestão de tempo influenciou bastante a construção da planificação, principalmente no que se refere ao *feedback* fornecido pelos professores, tanto os supervisores, como as professoras-cooperantes. Pois ao entregarmos os materiais tardiamente, os professores também não conseguiam fornecer *feedback* atempadamente, antes da implementação das planificações. Esta situação prejudicou a qualidade de alguns dos materiais e recursos.

Outra das fragilidades do trabalho desta semana foi a receção tardia do elemento integrador. Este era-nos fornecido pelo #EstudoEmCasa, e era-nos facultado apenas na

quarta-feira. Isto impedia, também, que os materiais fossem construídos com qualidade, pois existia um tempo de entrega, dos materiais e planificação, que tinha de ser cumprido. Pensamos que esta pressão piorava a prestação do grupo para a construção de materiais de qualidade.

A par dos aspetos negativos que já mencionámos, houve também aspetos muito positivos, como, por exemplo, o *feedback* que os alunos e encarregados de educação nos fizeram chegar sobre o nosso desempenho durante as aulas síncronas. Receber um *feedback* positivo ou negativo é sempre uma mais-valia, pois “(...) implica [posteriormente] o desenvolvimento de competências adequadas para que possam ajudar os seus alunos a melhor compreenderem a distância a que se encontram dos objetivos de aprendizagem, não deixando nunca de proteger a autoestima destes.” (Fonseca et. al., 2015, p. 176).

A partir do *feedback* dos alunos, constatámos que tiveram algumas dificuldades na compreensão das estratégias de cálculo, pelo que, ficou claro para nós, tínhamos de continuar a trabalhar este conteúdo e que tínhamos de encontrar uma estratégia adequada para os alunos o aprenderem. Percebemos também que alguns encarregados de educação estavam a ter algumas dificuldades em explicar as dúvidas dos seus educandos, ficando, por isso, um pouco ansiosos. Decidimos por isso que, quando os pais não conseguissem explicar alguma dúvida, colocassem essa mesma dúvida na plataforma *Classroom*, essa dúvida seria retirada através de mensagem na plataforma ou através de uma videochamada.

De referir que esta semana recebemos também dos professores supervisores algumas sugestões de melhoria para os vídeos que elaborámos, tendo-os alterado, posteriormente, para podermos integrar essas sugestões. Foi positivo termos recebido estas críticas construtivas, pois estávamos numa fase de aprendizagem muito intensiva.

Em suma, fazendo uma análise global da semana, consideramos que tivemos um desempenho razoável, apesar de ainda termos de melhorar aspetos, nomeadamente os recursos em vídeo que construímos para os alunos.

2.3.4.4. 5.ª semana de Intervenção Pedagógica no E@D: 25 a 29 de maio de 2020

Percurso de ensino e aprendizagem:

Unidade Temática: À descoberta do ambiente natural – os aspetos físicos do meio natural.

Elemento Integrador: “O Têpluquê”, in O Têpluquê e Outras Histórias, de Manuel António Pina.

Conteúdos abordados ao longo da semana:

Português:

- Ouvir trava-línguas e lengalengas.
- Consciência fonológica e operar com fonemas: os Sons: “az, ez ,iz, oz, uz” e “as, es, is, os, us”.

Matemática:

- Reconhecer as diferentes moedas e notas do Sistema Monetário da Área do euro.

Estudo do Meio:

- Aspetos físicos do meio natural: dia/noite, estações do ano e estados físicos da água.

Atividades desenvolvidas:

Segunda-feira (25-05-2020):

- Revisão da história ouvida na aula do #EstudoEmCasa: “O Têpluquê, in O Têpluquê e outras histórias” de Manuel António Pina, e apresentação dos conteúdos da presente semana.
- Visualização do vídeo: As moedas e notas do Sistema Monetário da Área do Euro (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Tarefa nº 1: Resolve os problemas – Reconhecer e relacionar entre si o valor das moedas e notas da Zona Euro, e usá-las em contextos diversos; reconhecer as diferentes moedas e notas do sistema monetário da Área Do Euro; saber que um euro é composto por cem cêntimos; ordenar as moedas, segundo o seu valor, de forma crescente; ler quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos envolvendo números até 100 (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Resolução das páginas 130 e 131 do manual de Matemática: Reconhecer as diferentes moedas e notas sistema monetário da Área do Euro; ordenar as moedas, segundo o seu valor, de forma crescente.

Terça-feira (26-05-2020):

- Visualização do vídeo: Os sons – «az, ez, iz, oz, uz» e «as, es, is, os, us» (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Tarefa nº 2: Sons «az, ez, iz, oz, uz» e «as, es, is, os, us» – Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra; identificar as sílabas que constituem as palavras; representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra; escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema; escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Visualização do vídeo musical no Youtube “Dez dedos” (https://www.youtube.com/watch?v=QFleqCi_dyM) – Identificar os sons «az, ez, iz, oz, uz» com «z» e «as, es, is, os, us» com «s» escritos nas palavras; entoar rimas e lengalengas; cantar canções.

Quarta-feira (27-05-2020):

- Desafio: Descobre o que é! – Responder corretamente à adivinha; diferenciar o dia e a noite; conhecer e identificar as diferentes estações do ano (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Visualização do vídeo no Youtube “Paxi – O dia, a noite e as estações do ano” (<https://www.youtube.com/watch?v=fUEpgzg-6jk>): Diferenciar o dia e a noite; conhecer e identificar as diferentes estações do ano.
- Visualização do vídeo musical no Youtube “Estados da água” (<https://www.youtube.com/watch?v=fr2yXAZMx9Q>): Conhecer os diferentes estados físicos da água.
- Tarefa nº 3: Atividade experimental – O efeito da temperatura na água (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Resolução dos exercícios das páginas 93 e 94 do manual de Estudo do Meio: Comparar o dia e a noite; comparar a duração do dia e da noite, ao longo do ano; reconhecer as formas sob as quais a água se encontra na natureza.

Quinta-feira (28-05-2020):

- Tarefa nº 4: Continua a resolver problemas – Reconhecer e relacionar entre si o valor das moedas e notas da Zona Euro, e usá-las em contextos diversos; reconhecer as diferentes moedas e notas do sistema monetário da Área Do Euro; efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até

100, utilizando apenas euros ou cêntimos (material elaborado pelas alunas-estagiárias).

- Resolução das páginas 132 e 133 do manual de Matemática: Reconhecer e relacionar entre si o valor das moedas e notas da Zona Euro, e usá-las em contextos diversos; reconhecer as diferentes moedas e notas do sistema monetário da Área Do Euro; saber que um euro é composto por cem cêntimos; ordenar as moedas, segundo o seu valor, de forma crescente; ler quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos envolvendo números até 100; efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 100, utilizando apenas euros ou cêntimos.

Sexta-feira (29-05-2020):

- Tarefa nº 5: através da aplicação Kahoot – Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra; identificar as sílabas que constituem as palavras; Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra; Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema; escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Resolução dos exercícios das páginas 136 e 137 do manual de Português: Escutar os outros e esperar pela sua vez de falar; responder adequadamente a perguntas; identificar no texto palavras que rimem; contar o número de sílabas numa palavra; elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema.
- Tarefa: Autoavaliação da semana - Conhecer os conteúdos adquiridos ao longo da semana pelos alunos. Conhecer a capacidade de os alunos de autoavaliarem (material elaborado pelas alunas-estagiárias).

Reflexão da Intervenção Pedagógica

Esta semana de 25 a 29 de maio tivemos como elemento integrador “O Têpluquê, in O Têpluquê e outras histórias” de Manuel António Pina. De salientar que esta semana o elemento integrador chegou aos docentes mais cedo (segunda-feira), tendo-se desta forma tido mais tempo para construir os materiais. Assim, apontamos como ponto forte da semana o tempo que se teve para elaborar atividades com mais qualidade.

Esta semana sentimos algumas dificuldades em realizar a integração didática, pois sendo a obra escolhida pelo #EstudoemCasa e não por nós, sentimos que não havia, de

uma forma geral, muita relação entre os conteúdos trabalhados e a obra, havendo, na nossa opinião outras obras que teriam sido mais proveitosas, como por exemplo a obra de Alice Vieira “Manhas e patranhas, ovos e castanhas”. Na nossa opinião o conto trabalhado é bastante curto, e para além disso não surge no mesmo palavras suficientes com os sons «as, es, is, os, us e az, ez, iz, oz e uz». Neste sentido, tornou-se difícil apresentar às crianças, através do conto, diferentes palavras com esses mesmos sons. A intenção era apresentar diversas palavras, escritas no texto da obra, com esses mesmo sons e apresentar outras que não estivessem escritas no texto, para trabalharmos a forma correta de dizer e de escrever essas mesmas palavras. Com o intuito de os alunos formarem conjuntos de palavras consoante a forma de as escrever, e consequentemente, descobrirem o que cada conjunto tem em comum. Esta dinâmica de trabalhar com as palavras foi realizada, contudo não se conseguiu interligar a obra com estes conteúdos da forma como gostaríamos, não utilizando assim muito o conto “O Têpluquê, in O Têpluquê e outras histórias” para trabalhar estes conteúdos da área de Português. Desta forma, evidenciamos como ponto fraco a integração didática desta semana, que não conseguimos fazer bem. Um dos nossos objetivos para esta semana era ter melhorado na capacidade de integração didática, contudo o resultado ainda não foi suficientemente satisfatório. Outro ponto fraco desta semana foi a nossa falta de conhecimento relativamente à didática da gramática. No vídeo de Português que construímos para lecionar o conteúdo “«az, ez, iz, oz, uz» e «as, es, is, os, us»” ensinávamos com base na gramática normativa. Fomos alertadas para este erro, pois a gramática normativa passa apenas por incutir regras gramaticais aos alunos, sendo que os mesmos memorizam a regra e aplicam-na, assim reformulámos o vídeo.

Foi, assim, que surgiu a necessidade de compreender as estratégias possíveis para conduzir os alunos a uma reflexão explícita sobre a sua própria língua materna. Recordámos que o trabalho relativo ao domínio da gramática deve ocorrer em etapas, a saber, observação de vários exemplos do conteúdo linguístico em trabalho; observação e análise das palavras com estas constituições silábicas; lançamento de hipóteses sobre o seu funcionamento e confirmação dessa mesma hipótese noutros exemplos e, finalmente, prática e avaliação do conteúdo trabalhado. Depois de compreender as estratégias a usar, o vídeo sofreu alterações passando a contemplar estas mesmas etapas.

Ficou uma vez mais demonstrado porque é tão importante recebermos o *feedback* dos professores, sem o qual nem teríamos consciência dos erros cometidos. Na nossa ótica, é fundamental ouvir as opiniões e sugestões e ter a capacidade de as aceitar, reconhecendo os próprios erros. Estes *feedbacks* ajudam-nos a melhorar a nossa ação e, também, a refletir sobre esses mesmos erros a “(...) prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. (...) [Desta forma] fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas.” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.29).

Relativamente à área da Matemática, apontamos uma vez mais, como ponto fraco a integração didática, sendo que, como foi referido anteriormente, se tivéssemos a

oportunidade de escolher a obra a ser trabalhada, teria sido a obra “Manhas e patranhas, ovos e castanhas” de Alice Vieira. Consideramos ser uma ótima obra para trabalhar os conteúdos de todas as áreas, inclusive na área da Matemática, pois a mesma faz referência a pagamentos monetários (pois o senhor deve dinheiro à estalajadeira, tendo cada um diferentes opiniões sobre a quantia em dívida), assim, teria sido uma boa forma de aproveitarmos o conteúdo do conto para lecionar os conteúdos desta área curricular.

De salientar também os pontos fortes desta semana, sendo um deles a utilização de diferentes materiais, tentando sempre diversificar para manter a motivação dos alunos, e utilizando, assim, jogos, tarefas, manuais e vídeos. Pensamos que os jogos são uma boa forma de os alunos estarem motivados e também, não tendo, por isso, consciência de que estão a realizar tarefas didáticas. Outro ponto forte da semana foi a capacidade de aceitar as críticas e de as aproveitar para melhorar sempre os materiais e as estratégias e, também, de as utilizar como prática reflexiva.

Para além disto é crucial referir os aspetos a melhorar para as próximas semanas, sendo eles a integração didática. Pois penso que a mesma tem de ser feita de forma mais coerente. Melhorar também na interação dos vídeos e na comunicação dos mesmos, pois a imagem que transmitem é uma imagem de um ensino mais tradicional, levando nós já as soluções nos vídeos, e não permitindo tando, serem os alunos a descobrirem eles a solução. No ensino presencial o método utilizado seria o ensino pela descoberta, pois, na nossa opinião, é através deste que os alunos realizam aprendizagens significativas. No ensino à distância torna-se um pouco complexo utilizar como abordagem o ensino pela descoberta, pois não existe interação “real” com os alunos. Contudo iremos melhorar os vídeos, tendo como finalidade levar os alunos a realizar eles próprios as suas aprendizagens. O ensino pela descoberta permite “(...) ao aluno adotar uma perspetiva reflexiva e consciente (...), [que permite] o espírito de investigação/curiosidade e de interrogação (...)” (Xavier, 2012, p. 470). Desta forma é fundamental melhorar os aspetos referidos.

Por fim, é fundamental falarmos do *feedback* que recebemos dos alunos. Alguns alunos revelaram alguma dificuldade na interpretação do texto, pois, primeiramente, os alunos ouvem a leitura da obra realizada pelo #EstudoEmCasa, e seguidamente, na aula síncrona que têm connosco é discutido o texto ouvido. Assim os alunos na aula síncrona revelaram ter achado o texto confuso. Um dos comentários de um dos alunos da turma foi o seguinte:

“É que a história era engraçada, mas muito estranha”.

(comentário realizado por um aluno a 27 de maio de 2020 em aula síncrona no
Classroom)

Desta forma, tornou-se necessário realizar uma nova leitura do conto e à medida da sua leitura, iam sendo realizadas pausas para poder-se comentar o mesmo, levando a que os alunos o conseguissem compreender.

De uma forma geral e analisando as tarefas concluídas pelos alunos, podemos afirmar que a maioria adquiriu as aprendizagens pretendidas, apesar de alguns terem de treinar um pouco mais o conteúdo: reconhecer as diferentes moedas do sistema monetário da zona Euro. Este conteúdo é um pouco complexo, sendo que o mesmo requer mais trabalho e mais treino.

Em suma, fazemos um balanço positivo desta semana. Na nossa opinião penso que existiu uma melhoria, em determinados aspetos, tais como, o aperfeiçoamento dos materiais didáticos e no à-vontade que se tem com a turma durante as aulas síncronas para se retirar dúvidas, em comparação às semanas anteriores, sendo que o objetivo é continuar a melhorar e a aprender.

2.3.4.5. 7.ª semana de Intervenção Pedagógica no E@D: 8 a 12 de junho de 2020

Percurso de ensino e aprendizagem:

Unidade Temática: À descoberta do ambiente natural – os seres vivos do seu ambiente.

Elemento Integrador: “A Manta Uma História aos Quadrinhos (de tecido)”, de Isabel Minhós Martins.

Conteúdos abordados ao longo da semana:

Português:

- Alfabeto e grafemas: letra «X,x».
- Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem regra geral (acrescentar – s ao singular).

Matemática:

- Figuras geométricas (círculo, retângulo e quadrado).
- Medida: dinheiro.
- Medida: comprimento.
- Aplicar estratégias de resolução de problemas.

Estudo do Meio:

- Identificar o revestimento dos animais (com: pelo, penas, escamas ou pele nua).
- Distinguir animais domésticos de animais selvagens.

Educação Artística – Artes Visuais:

- Experimentação e criação: Técnicas de expressão (pintura e desenho).

Atividades desenvolvidas:

Segunda-feira (8-06-2020):

- Breve apresentação dos conteúdos da semana.
- Proposta do projeto “A almofadinha das nossas histórias...” (projeto que consistiu na realização de um conjunto de atividades, nomeadamente de: leitura, escrita, expressão artística e costura. O aluno construiu num pedaço de tecido importante/especial para si uma memória ou história real ou inventada. No fim costurou-se todos os tecidos dos alunos criando-se assim uma almofada de histórias da turma); (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Resumo da história contada no #EstudoEmCasa: “A Manta: Uma história aos quadradinhos (de tecido)” de Isabel Minhós Martins.
- Tarefa n.º 1 de carácter formativo: revisão de conteúdos (Ler e representar números no sistema de numeração decimal até 100. Efetuar contagens progressivas e regressivas. Reconhecer e memorizar factos básicos da adição e da subtração e calcular com os números inteiros não negativos recorrendo à representação horizontal do cálculo. Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números naturais. Expressar por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões. Descrever figuras planas, identificando as suas propriedades, e representá-las a partir de atributos especificados. Identificar corretamente, em objetos e desenhos, os termos «face», «vértice» e «aresta». Resolver problemas envolvendo quantias de dinheiro); (material elaborado pelas alunas-estagiárias).

Terça-feira (9-06-2020):

- Visualização do vídeo: Aprendo a letra «X, x» (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Tarefa n.º 2: Letra «X, x» (Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada. Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas. Identificar sílabas que constituem as palavras. Formar e escrever palavras juntando letras); (material elaborado pelas alunas-estagiárias).

Sexta-feira (12-06-2020):

- Resolução dos exercícios do manual das páginas 141, 142, e 143: Escrever as letras do alfabeto nas formas minúscula e minúscula, em resposta ao nome da letra ou segmento fónico que corresponde habitualmente à letra; responder adequadamente a perguntas.
- Resolução do questionário “Vamos ver o que já sabes!” (de carácter avaliativo): Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada; identificar as sílabas que constituem as palavras; formar singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem a regra geral (acrescentar -s ao singular); efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 100, utilizando apenas euros ou cêntimos; identificar objetos pertencentes a diferentes espaços da casa; conhecer e identificar o revestimento dos animais; distinguir animais domésticos de animais selvagens (material elaborado pelas alunas-estagiárias).

Reflexão da Intervenção Pedagógica

A semana de 8 a 12 de junho foi mais curta do que o habitual devido aos dois feriados existentes, apesar disso, conseguimos lecionar as áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, bem como, a Educação Artística, interligando-a com a área curricular de Português.

Para esta semana tivemos como elemento integrador o livro “A Manta: Uma História aos Quadrinhos (de tecido)” de Isabel Minhós Martins. Nesta semana conseguimos realizar uma boa integração didática, conseguindo assim, partir do elemento integrador para lecionar todos os conteúdos de todas as áreas.

Ao longo das semanas anteriores algumas áreas de conteúdo não foram trabalhadas, devido à ausência das mesmas no horário da turma. Esta decisão foi estipulada pela direção da escola onde acharam melhor não sobrecarregar o horário das crianças durante o regime de aulas *online*. Desta forma, para colmatar esta ausência, pois achamos que todas as áreas curriculares são importantes de serem lecionadas, decidimos lançar aos alunos um desafio para um projeto designado de “Almofadinhas das nossas histórias...”. Neste projeto interligámos duas áreas curriculares, sendo elas a Educação Artística e o Português. Este projeto consistiu na realização de um conjunto de atividades, nomeadamente de: leitura, escrita, expressão artística e costura. Neste projeto cada aluno teve de escolher um pedaço de tecido que fosse especial para si. Nesse tecido tiveram de escrever uma memória ou uma história real ou inventada. A seguir tiveram de decorar o seu pedaço de tecido utilizando os materiais e técnicas que quisessem (lápiz, canetas, tintas, recortes, estampagens, etc). No fim costurou-se todos os tecidos dos alunos criando-se assim uma almofada de histórias da turma. Esta almofada teve como intuito a partilha de histórias e memórias. Também poderá ser utilizada como motivação para futuras atividades com a turma.

Não podemos descurar a importância que têm todas as áreas curriculares para a construção de um bom percurso académico dos alunos, pois contribuem para a formação global do aluno, de modo a torná-lo um cidadão informado, ativo, crítico e responsável. Segundo Silva, Oliveira, Scarabelli, Costa e Oliveira (2010):

As Artes Visuais são uma forma que a criança tem de expressar-se com sua visão de mundo e com isso desenvolver-se nas dimensões afetiva, motora e cognitiva, utilizando as diferentes linguagens artísticas que compõem as artes visuais, tendo a oportunidade de construir, criar, recriar e inventar, tornando-se um sujeito ativo e crítico na sociedade. (p. 102)

Como vemos, é bastante importante propor atividades de carácter artístico, pois acreditamos que as mesmas promovem o desenvolvimento integral do aluno e fomentam aprendizagens noutras áreas curriculares. Segundo os mesmos autores:

(...) a arte propicia à criança expressar seus sentimentos e ideias, colocar a criatividade em prática, fazendo com que seu lado afetivo seja realçado. (...) vemos claramente como as artes visuais são essenciais na interação social da criança (...). Além de utilizar as artes visuais para trabalhar o afetivo e a interação social da criança, o professor pode utilizá-las no auxílio da motricidade infantil que deve ser bem trabalhada desde a infância para que, futuramente, ela possa sentir a diferença desse recurso na sua vida pessoal, escolar e profissional. (Silva et al., 2010, p. 98)

Como pontos fortes evidenciamos, também, o *feedback* que obtivemos dos alunos. Na nossa opinião os alunos mostram-nos estar a gostar das atividades e, sobretudo, estão a adquirir as aprendizagens pretendidas. Sabemos que o ensino à distância é completamente diferente do ensino presencial, e que nestes anos de escolaridade é necessário que exista uma presença assídua do professor. Contudo, os alunos têm mostrado autonomia e autorregulação na realização das atividades propostas. Segundo Palha (2006) “(...), um aluno autónomo estará em estado de regular o seu processo de aprendizagem sendo assim menos dependente do professor ou do livro de texto.” (p.2). Assim sendo, é importante desde cedo trabalhar a autonomia e a autorregulação dos alunos. Segundo Zimmerman (2001), citado por Figueiredo (2008):

(...) as teorias relacionadas com a aprendizagem auto-regulada assumem, que os alunos podem (i) melhorar as suas capacidades de aprender, através do uso selectivo de estratégias motivacionais e metacognitivas, (ii) seleccionar proactivamente, estruturar e até criar ambientes de aprendizagem adequados e (iii) assumir um papel significativo na escolha da forma e quantidade de instrução de que necessitam. (p. 235)

Como fragilidade da semana, destacamos o insucesso da tarefa “quanto queres?”, de terça-feira, pois os alunos não conseguiram realizar o jogo devido a este não estar bem elaborado. A falha passou por não termos impresso a tarefa e tentado contruir o mesmo. Na nossa opinião isto foi um erro que não deverá voltar a repetir-se, pois, à

partida, a atividade parecia bastante motivadora para os alunos adquirirem as aprendizagens pretendidas. Apesar disso, os alunos não deixaram de a resolver, sendo que a estratégia de alguns alunos passou por não recortarem o jogo “Quantos queres?” e outros utilizaram a tarefa apenas para instrução, resolvendo assim, as pistas da tarefa num “Quantos queres?” contruído por eles.

Importa também refletir sobre as melhorias a fazer, sendo elas a atenção para este tipo de erros, que aconteceu na tarefa de terça-feira. Na nossa opinião são erros que não devem ser cometidos, pois evidenciam falta de cuidado e de testagem prévia dos materiais. Desta forma, consideramos importante estar mais alerta para este tipo de situações para que não se voltem a repetir.

Sendo que estamos a chegar ao fim do ano letivo, é importante fazer um balanço de alguns conteúdos lecionados. Desta forma nas atividades realizadas constaram conteúdos abordados, das diferentes áreas (Português, Matemática e Estudo do Meio), com o intuito de perceber quais as aprendizagens que já foram adquiridas daquelas que ainda não foram. Alguns alunos revelaram alguma dificuldade em explicar a estratégia utilizada na resolução dos problemas, principalmente nos problemas que exigiam realizar subtrações. Tendo um aluno da turma referido que:

“(...) como tenho dificuldade com as subtrações, tentarei dedicar-me mais!
Beijinhos!!”

(comentário realizado por um aluno a 9 de junho de 2020 em *Classroom*)

O aluno no comentário realizado demonstrou a capacidade de se autoavaliar e, também, de ser consciente de que necessita de treinar e trabalhar mais para melhorar as suas aprendizagens. Segundo Veiga (2005), citado por Ferreira (2009):

(...) a auto-avaliação do aluno como o “olhar crítico sobre o que faz, enquanto faz e/ou depois de ter feito.” Trata-se de um processo que incide sobre a realização de tarefas de aprendizagem, no qual o aluno começa por tomar consciência das suas representações (...), depois, reflecte sobre o que está a fazer e sobre o porquê de o ter feito, no sentido da análise distanciada e crítica das estratégias de aprendizagem que está a usar na realização das referidas tarefas de aprendizagem. (p. 273)

Considero bastante importante esta capacidade de o aluno se autoavaliar, pois desta forma irá ele próprio perceber onde sente mais dificuldade, e consequentemente, melhorar a qualidade das suas aprendizagens.

Em suma, realizando uma análise global da semana, considero que todos os objetivos previamente definidos foram cumpridos e que os alunos adquiriram as aprendizagens pretendidas, tendo desta forma ficado satisfeita com o empenho dos alunos.

2.3.4.6. 9.ª semana de Intervenção Pedagógica no E@D: 22 a 26 de junho de 2020

Percurso de ensino e aprendizagem:

Unidade Temática: À descobertas dos materiais e objetos: Realizar experiências com alguns materiais e objetos.

Elemento Integrador: “A menina Gotinha de Água”, de Papiniano Carlos.

Conteúdos abordados ao longo da semana:

Português:

- Identificar sílabas que constituem as palavras.
- Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra: casos de leitura: br, fr, gr, pr, tr, cr, dr, vr.

Matemática:

- Medida: Área.

Estudo do Meio:

- Comparar alguns materiais, segundo propriedades simples (cheiro, cor, forma, sabor e textura).

Educação Artística – Artes Visuais:

- Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra): recortando e colando elementos e escrevendo.

Atividades desenvolvidas:

Segunda-feira (22-06-2020):

- Breve apresentação dos conteúdos da semana.
- Resumo da história contada no #EstudoEmCasa: “A menina Gotinha de Água” de Papiniano Carlos.
- Visualização do vídeo: “Vamos aprender: A área (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Tarefa n.º 1: A área (Comparar áreas de figuras; reconhecer o que são figuras equivalentes; utilizar o tangram como recurso à compreensão do que são figuras equivalentes; reconhecer que a área é o espaço que uma dada figura ocupa.); (material elaborado pelas alunas-estagiárias).

- Resolução dos exercícios do manual de Matemática, páginas 150 e 151: Comparar áreas de figuras por sobreposição, decompondo-as previamente se necessário; reconhecer num quadriculado figuras equidecomponíveis; saber que duas figuras equidecomponíveis têm a mesma área e, por esse motivo, qualifica-las como figuras “equivalentes”.

Terça-feira (23-06-2020):

- Tarefa n.º 2: Lê, escreve e identifica os casos de leitura: br, fr, gr, pr, tr, cr, dr, vr (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Visualização do vídeo da escola virtual sobre estes mesmos constituintes silábicos: br, fr, gr, pr, tr, cr, dr e vr.
- Resolução dos exercícios do manual de Português, páginas 164 e 165: Cumprir instruções; referir o essencial de um pequeno texto ouvido; responder adequadamente a perguntas; identificar as sílabas com os casos de leitura: br, fr, gr, pr, tr, cr, dr e vr; responder adequadamente a perguntas.

Quarta-feira (24-06-2020):

- Realização da tarefa n.º 3: “Descobre os cheiros!” (associar as imagens aos diferentes tipos de cheiro – agradável, desagradável e inodoro); (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Resolução do jogo: “Mistério dos cheiros!” (resolver a sopa de letras descobrindo aquilo que se pede através da identificação de cheiros) - <https://wordwall.net/pt/resource/2976674/mist%C3%A9rio-dos-cheiros>; (material elaborado pelas alunas-estagiárias).
- Resolução dos exercícios do manual de Estudo do Meio, página 110: fazer correspondências através das características dos materiais; associar as figuras aos diferentes tipos de cheiro – agradável, desagradável e inodoro.

Quinta-feira (25-06-2020):

- Construção do puzzle: Tangram - <https://puzzlefactory.pl/pt/quebracabe%C3%A7a/pe%C3%A7a/jogar/251392-constr%C3%B3-o-puzzle>.
- Resolução dos exercícios do livro de fichas de Matemática, página 79: Comparar áreas de figuras; reconhecer o que são figuras equivalentes; construir num quadriculado, figuras diferentes com a mesma área.

Sexta-feira (26-06-2020):

- Resolução da tarefa n.º 4: casos de leitura: br, fr, gr, pr, tr, cr, dr, vr (Elaborar e escrever um pequeno texto, respeitando as regras de correspondência

fonema-grafema; identificar na palavra qual o caso de leitura escrito); (material elaborado pelas alunas-estagiárias).

- Resolução do *Quiz*: “Vamos ver se sabes!” (tarefa de carácter avaliativo sobre os conteúdos lecionadas na presente semana) - <https://pt.quizur.com/trivia/vamos-ver-se-saves-xQAC> (material elaborado pelas alunas-estagiárias).

Reflexão da Intervenção Pedagógica

Durante esta semana, de 22 a 26 de junho, usámos como elemento integrador o livro “A menina Gotinha de Água” de Papiniano Carlos, este elemento integrador, tal como todos os outros anteriores, foi escolhido pelo #EstudoEmCasa. Esta semana também se conseguiu realizar uma boa integração didática, pois conseguiu-se partir da obra “A menina Gotinha de Água” de Papiniano Carlos para todos os conteúdos a lecionar, ficando assim todos os conteúdos de todas as áreas curriculares interligados. Para esta semana experimentámos realizar um novo jogo didático: a construção de um puzzle para motivar os alunos para as aprendizagens. Na nossa opinião, a motivação dos alunos é muito importante para que estes estejam predispostos a aprender. No final do ano letivo, era notório já o cansaço de alguns alunos e, também, dos encarregados de educação, pelo que foi ainda mais premente captar e motivar os mesmos para as aprendizagens a realizar, fazendo com que os alunos tivessem interesse em aprender. Segundo Moraes e Varela (2007):

A motivação deve receber especial atenção e ser mais considerada pelas pessoas que mantêm contato com as crianças, realçando a importância desta esfera em seu desenvolvimento. A motivação é energia para a aprendizagem, o convívio social, os afetos, o exercício das capacidades gerais do cérebro, da superação, da participação, da conquista, da defesa, entre outros. (p. 4)

Assim sendo, motivar os alunos é crucial para que eles obtenham, também, sucesso nas suas aprendizagens, segundo Oliveira (2008) “existem quatro motivos ou necessidades principais que dirigem os alunos em sua aprendizagem: a) satisfazer sua própria curiosidade; b) cumprir obrigações; c) relacionar-se com os demais; d) obter êxito.” (p. 52). Desta forma apontamos como ponto forte da semana a realização de materiais que suscitaram interesse e motivação para a realização das aprendizagens.

Como principal fragilidade desta semana apontamos o cansaço sentido por todos e a exaustão relativamente a toda esta situação. Como sabemos, esta pandemia, gerada pela Covid-19, foi bastante atribulada e ao mesmo tempo inesperada, pois não se imaginava que tal tomasse estas dimensões. Assim sendo, todas as alterações e as adaptações que tivemos de realizar tiveram de ser bastante rápidas para que os alunos fossem os menos prejudicados. Contudo, tal situação não foi fácil para ninguém, adultos e crianças, e era nítido o cansaço e falta de paciência das crianças e dos encarregados de educação, e até mesmo, da professora-cooperante e alunas-estagiárias para toda a

situação vivida. A ansiedade de voltar às rotinas anteriores à pandemia e, também, de sair-se à rua já eram muito sentidas e desejadas.

Relativamente às aprendizagens dos alunos, podemos afirmar que, de um modo geral, os mesmo adquiriram as aprendizagens pretendidas, revelando conhecer os conteúdos lecionados. Isto foi possível observar a partir dos exercícios, fichas e atividades que os alunos foram resolvendo ao longo das semanas. É importante evidenciar os conteúdos em que os alunos sentiram mais dificuldade e que, na nossa opinião, deverão ser lecionados novamente no ano seguinte, de forma clara e simples para que os alunos consigam adquirir eficazmente esses mesmo conteúdos e assim, consigam elaborar tarefas e atividades com um grau de dificuldade superior. Esses conteúdos pertencem à área curricular de Matemática sendo eles: ler quantias de dinheiro decompostas em euros e cêntimos envolvendo números até 100; efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 100, utilizando apenas euros ou cêntimos. No que toca à leitura, foi pedido aos alunos para lerem um excerto do texto “brincadeiras” que consta no manual de Português (p.164), com o intuito de observar o nível da fluência de leitura de cada aluno. Com esta atividade foi possível observar que alguns alunos desenvolveram a sua capacidade de leitura, mostrando precisão, prosódia, compreensão e velocidade na leitura. Porém existem outros que têm de continuar a praticar a leitura, para que consigam atingir um nível mais elevado da fluência de leitura. Segundo Sabino (2008) “O estímulo para a leitura deve continuar a ser feito pelos familiares no lar, à medida que a criança cresce, prolongando-se durante toda a idade escolar.” (p. 3). Desta forma, é importante que os alunos continuem as suas práticas de leitura em casa, tendo os encarregados de educação um papel fundamental para que tal aconteça. Segundo o mesmo autor, os professores devem promover estratégias para criar a necessidade de ler. Essas estratégias

não dizem só respeito aos professores das disciplinas de línguas. Dizem respeito a todos os professores, desde a Educação Física às Ciências Experimentais e Naturais até à Matemática. A leitura reflexiva é essencial para desenvolver o conhecimento em diversos ramos do saber e para desenvolver aplicações diversas.” (Sabino, 2008, p. 4)

Sendo que esta foi a última semana de prática pedagógica elaborámos uma lembrança para os alunos. Parte da lembrança foi contruída por nós, alunas-estagiárias, e outra parte foi construída pelos alunos. A lembrança teve como intuito lembrarmos desta experiência que foi tão diferente de todas as outras anteriores. Por um lado, devido à exaustão sentida por causa da modalidade E@D, o desejo de que a experiência terminasse estava bem presente, contudo, também prevemos que iremos ter saudades desta turma, pois sentimos o carinho e a gratidão que as crianças e encarregados de educação nos deram, tendo alguns dito algumas palavras que nos deixaram emocionadas.

Em suma, fazendo um balanço da semana, consideramos que todos os objetivos previamente definidos foram cumpridos e o *feedback* recebido da parte dos alunos, professora-cooperante e professores supervisores foi bastante positivo.



Figura 40 - Lembrança elaborada com as crianças

2.4. Reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Terminada aquela que foi uma etapa muito enriquecedora no nosso percurso enquanto futuras professoras, concluiu-se a mesma com grande satisfação, orgulho e felicidade. Foi uma prática importante, pois as expectativas eram elevadas relativamente ao trabalho que se poderia executar neste ciclo de ensino e relativamente às aprendizagens que esta PES nos proporcionaria.

Ao terminar a intervenção em prática pedagógica chega-se ao momento de procurar refletir, de forma crítica e construtiva, sobre a ação desenvolvida. A prática supervisionada em 1.ºCEB teve diversos momentos, sendo que alguns foram previstos, enquanto outros foram impostos devido à situação inesperada que viemos a enfrentar.

Num primeiro momento, a prática decorreu conforme planeado, tendo havido um período de observação e conhecimento da turma, da professora-cooperante e de todo o contexto escolar. Nesta fase foi possível observarmos mais uma Instituição, conhecer a sua realidade e o seu modo de funcionamento. Apesar de ter sido um período curto, foi bastante gratificante, e temos de agradecer ao Agrupamento de Escolas Amato Lusitano e, em particular, à escola Quinta da Granja, por nos terem facultado esta experiência enriquecedora.

Na ótica de Zinke e Gomes (2015), esta fase de observação torna-se imprescindível, pois é uma ferramenta necessária para relacionar a teoria com a prática, permitindo que o estagiário entre em contacto com a realidade docente. Assim, foi possível observar os métodos e as estratégias utilizados(as) pela professora-cooperante nas suas lecionações, tendo sido possível contemplar como construía um guião do aluno e como a mesma fazia a integração didática da semana. Também verificámos que a professora motiva sempre os alunos para as aprendizagens, utilizando estratégias que a mesma sabe que os alunos apreciam. Desta forma, foi possível assistir também que a turma estando motivada fica atenta e adquire as aprendizagens pretendidas. Contudo, constatámos que a turma, no período da tarde, revelava mais cansaço, não prestando desta forma a atenção desejada para os conteúdos que estavam a ser lecionados.

Após este período de observação, começou a nossa intervenção em par pedagógico, sendo que implementámos uma unidade didática em conjunto. Na primeira semana de intervenção ocorreram alguns factos inesperados menos positivos. Apesar disso, tendo em conta aquilo que fizemos e as apreciações feitas pelos alunos, professora-cooperante e professores supervisores, até podemos dizer que o nosso desempenho foi bastante satisfatório.

Terminada a primeira semana de PES, fomos obrigados a uma pausa forçada devido à crise pandémica. Esta foi uma fase de grande instabilidade, sem diretivas claras para os professores por parte da Direção-Geral de Educação e, também, de receio, pois toda a prática pedagógica se encontrava estagnada e não havia informações sobre a forma como a mesma iria prosseguir.

Neste contexto conturbado, começámos as aulas na modalidade de ensino à distância. Durante toda esta fase tivemos de nos reinventar e adaptar àquilo a que não estávamos habituadas e a uma forma de lecionar que nunca tinha sido considerada. Nesta fase, existiram sem dúvida períodos favoráveis, outros nem tanto.

As primeiras semanas foram muito complicadas, devido à nova modalidade de trabalho, e, também, à difícil gestão e articulação do grupo de estagiárias, pois começámos por ser quatro estagiárias, a trabalhar em conjunto com as professoras titulares das duas turmas de 1.º ano de escolaridade da escola Quinta da Granja. Esta organização não correu bem e, de seguida, tomou-se a decisão de separar o grupo, voltando-se a trabalhar em pares pedagógicos. A partir desse momento, foi notória a melhoria do nosso desempenho em diversos níveis, tais como, a gestão do tempo, a comunicação entre os pares e a elaboração de materiais com mais rigor científico. Embora sintamos uma grande felicidade pela capacidade que tivemos de enfrentar positivamente este desafio, também não pudemos deixar de sentir algum desgosto pelo facto de não podermos ter vivenciado esta prática em circunstâncias normais. A presença do professor é essencial para ensinar e o contacto presencial entre professor-aluno é insubstituível. Durante o E@D, fez-nos muita falta o contacto presencial com os alunos e a comunicação direta e constante. Um dos grandes desafios desta metodologia de ensino foi, sem dúvida, motivar os alunos e colocá-los no centro da nossa ação. Embora tenha sido complexo, apercebemo-nos que não é impossível e ao longo das semanas de intervenção essa dificuldade acabou por se ir colmatando. É importante que os alunos se sintam envolvidos e se apercebam que podem colaborar na aprendizagem.

No decorrer desta fase, tivemos sempre de respeitar o elemento integrador que era estipulado pelo #EstudoEmCasa. Na nossa ótica existir uma boa integração didática facilita bastante todo o processo de ensino e aprendizagem, contudo sentimos que se o mesmo fosse escolhido pelo grupo seria melhor e mais simples realizar uma boa integração didática. Segundo Matias (2015) o elemento integrador tem valor quando

configura-se como um elemento de transversalidade que assegura a coesão metodológica dos diferentes percursos de ensino e aprendizagem e da própria Unidade Didática. Este só ganha sentido e valor didático quando integrado numa determinada Unidade de Aprendizagem construída para um determinado grupo de crianças e num determinado contexto. (p. 5)

Teria sido diferente se este fosse escolhido tendo em conta os conteúdos a lecionar. Assim, existiu sempre alguma dificuldade em realizar a integração didática com o elemento integrador que nos era fornecido. Porém, analisando e refletindo sobre todo o percurso percorrido, penso que foi um aspeto em que fomos melhorando ao longo das semanas. Relativamente aos materiais e recursos, julgamos que fomos dinâmicas e proativas, iniciando com a produção de vídeos para facilitar a exposição de conteúdos. Todas as atividades foram adequadas ao desenvolvimento dos alunos. No que toca à execução da planificação, sentimos diversas limitações, pois toda a execução se

centrava essencialmente nos vídeos que produzíamos e nas sessões síncronas semanais. Se bem que, dentro das limitações que tínhamos, os objetivos foram cumpridos.

Para além disto, é importante sublinhar a evolução positiva do nosso desempenho, espelhada nas apreciações feitas pelos professores supervisores e, também, pela professora-cooperante. Todos os comentários recebidos tiveram o intuito de nos ajudar a crescer enquanto futuras profissionais e, também, a nível pessoal. Segundo Fluminhan, Arana e Fluminhan (2013) “o *feedback* tem como objetivo auxiliar o aluno a identificar suas falhas e melhorar seu desempenho, buscar maneiras de corrigir o que não está correto e desenvolver o potencial desejado.” (p. 722-723).

Sentimos que algumas das críticas recebidas nos deixaram um pouco tristes e desanimadas, mas pensamos que isto se deveu ao cansaço e à exaustão provocados por toda a situação por que passámos, não as tendo, por vezes, conseguido gerir da melhor forma. Consideramos que ser professor é conhecer-se a si mesmo. Conhecer as suas potencialidades e ter consciência das suas limitações é fundamental para que possam mobilizar as primeiras criativamente na ação pedagógica, e melhorar as segundas recorrendo à formação contínua. A avaliação do nosso desempenho pedagógico serviu para isso mesmo, para nos ajudar a conhecer melhor tanto a nível profissional como pessoal, pelo que terminámos com uma certeza, a de que iremos investir muito na nossa formação contínua, que nos ajudará a melhorar e a ultrapassar os nossos pontos fracos.

Durante toda a PES existiu um trabalho de equipa, não só entre as alunas-estagiárias e a professora-cooperante, mas, também, com os encarregados de educação dos alunos, tendo tido também estes últimos um papel bastante importante. Sem a persistência e a adaptação dos mesmos, nada do que foi realizado seria possível. Ao longo das semanas alguns encarregados de educação revelaram sentir dificuldades em desempenhar este papel. Contudo, todo o esforço foi recompensado, tendo os alunos, dentro das limitações existentes, progredido de forma positiva. Deixamos também aqui um agradecimento a todos os encarregados de educação que connosco colaboraram, os quais se mostraram incansáveis e muito resilientes.

É crucial também referir a importância que a professora-cooperante teve neste percurso, tendo ela sempre sido muito prestável e dedicada a nós. Acreditamos que tenha sido difícil, pois, para além de toda a situação que por si só já não foi nada fácil, ainda teve a capacidade de se formar e de se dedicar às suas alunas-estagiárias. Agradecemos imenso à professora, por nos ter ensinado, orientado e corrigido. Os seus conselhos, e as palavras amigas, nunca serão esquecidos.

O E@D veio dificultar bastante, também, a investigação que tínhamos planeado realizar com a turma. A nova modalidade de ensino, o tempo durante o qual os alunos estiveram inativos, o novo horário da turma, a necessidade de usar novas estratégias de ensino/aprendizagem, a preparação de atividades adequadas ao estudo em linha e

tantos outros constrangimentos inviabilizaram a realização da investigação como estava prevista.

Termina-se esta reflexão com uma citação com a qual muito se identifica e que sintetiza o percurso que percorremos nesta prática pedagógica.

“O caminho se constrói caminhando, e o alicerce da caminhada está na prática pedagógica com base na ação-reflexão- ação.”

(Mendes, 2005, p. 41)

Capítulo III - Investigação

Capítulo III - Investigação

3.1. Justificação e Contextualização

3.1.1. Identificação da temática

Nos dias de hoje, em que os computadores e a *Internet* invadiram as nossas casas, podemos afirmar que a sociedade tem sofrido bastantes alterações, e a educação e as nossas crianças/jovens tiveram de, inevitavelmente, acompanhar essas mudanças. Hoje, na era da comunicação digital global, o acesso à informação é livre e imediato e, mais que nunca, é necessário que os cidadãos desenvolvam capacidades de leitura compreensiva e crítica, para poderem distinguir factos de falsas notícias e para ler nas entrelinhas, inferindo o que não é expresso explicitamente, mas que pode ser fulcral para perceber as intenções e os objetivos de quem escreveu.

Neste contexto, a temática da nossa investigação será a do *desenvolvimento das competências de inferir de alunos do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (1.º - 1.º CEB). A temática é bastante relevante, pois a compreensão de textos é algo fulcral para o ser humano se inserir na sociedade como ser reflexivo e crítico, pois, grande parte da informação chega-nos através de textos escritos. Segundo Martins e Sá (2008), a compreensão de textos é fundamental para que o indivíduo se integre plenamente na sociedade e se insira no mercado de trabalho.

Sabemos que a preocupação mais premente dos professores do 1.º ano do 1.º CEB será a de ajudar os alunos a desenvolverem técnicas básicas de leitura, uma vez que é durante este ano que ocorre a iniciação sistemática à leitura e escrita. No entanto, somos de opinião que o desenvolvimento da compreensão leitora se deve iniciar o mais cedo possível. A educação "(...) deve estar [na] construção de um ensino orientado para a aquisição e desenvolvimento de competências transversais, particularmente no que se refere ao domínio da compreensão na leitura" (Sá & Martins, 2008, p. 235), daí a nossa curiosidade sobre a forma como esta estará a ser desenvolvida no 1.º ano do Ensino Básico.

A nossa motivação surgiu após a leitura de uma publicação intitulada *A leitura inferencial nos primeiros anos de escolaridade* (Gonçalves, 2020), a partir da qual ficámos a conhecer o relatório *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* de 2016. Segundo a autora citada (Gonçalves, 2020), este é um estudo que avalia a literacia de leitura, ou seja, a capacidade para compreender as formas de linguagem escrita requeridas pela sociedade. O presente estudo surgiu em 2001, sendo que Portugal começou a participar no mesmo em 2011. Este realiza-se de cinco em cinco anos. Portugal piorou no *ranking* internacional, passando de 19.º lugar, em 2011, para 30.º lugar, em 2016. Foi então a partir destas duas leituras que surgiu o interesse em aprofundar e analisar algumas estratégias para o desenvolvimento da capacidade de inferir dos alunos.

Parafraseando Gonçalves (2020), os objetivos do *PIRLS*, passam, por um lado, pela avaliação da leitura como experiência literária e, por outro, pela avaliação da leitura como forma de adquirir e utilizar informação. No que diz respeito a esta segunda função da leitura, analisa-se o desempenho dos alunos relativamente à sua capacidade de localizar e retirar informação explícita; fazer inferências diretas; interpretar e integrar ideias e informação; analisar e avaliar o conteúdo e outros elementos textuais. Parte-se do princípio de que quanto mais desenvolvidas estiverem as competências de literacia de leitura, mais facilmente o sujeito consegue atribuir sentido a textos em diferentes formatos.

O *PIRLS* 2016 foi, portanto, um estudo internacional que avaliou o nível de desenvolvimento das competências de compreensão leitora dos alunos que frequentavam o 4.º ano de escolaridade, sendo que foram selecionadas escolas, de forma aleatória, e apuradas determinadas turmas dessas mesmas escolas, também de forma aleatória, para integrarem a amostra. O teste era constituído por um conjunto de textos e questões, com itens que envolviam diferentes finalidades e processos de compreensão da leitura. Simultaneamente à testagem dos alunos, foram também aplicados questionários aos pais, aos professores e aos diretores das escolas, tendo como finalidade, recolher informação de contexto e para identificar fatores que pudessem influenciar o desempenho em literacia de leitura. Isto permitiu cruzar o desempenho do aluno com o ambiente familiar e escolar em que o aluno estava inserido.

3.1.2. Questão-Problema e Objetivos da Investigação

Após escolhida a temática foi necessário identificar a questão-problema e, posteriormente, definir os objetivos do estudo.

Desta forma surgiu a questão-problema da nossa investigação: “No manual adotado e usado pelos alunos da Turma de PES, qual o peso das atividades de desenvolvimento da capacidade de inferência?”. A resposta a esta questão passou, primeiro, por se realizar um estudo teórico sobre o conceito de inferência, a sua importância e sobre o desenvolvimento da mesma, o qual estará exposto no enquadramento teórico deste mesmo relatório. E, em segundo, por se analisar os respetivos documentos curriculares de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente, os relativos ao 1.º ano.

Definida a questão-problema, surgiram então os objetivos gerais da mesma:

1. Pesquisa nos documentos curriculares de Português do 1.º ano do 1.º CEB sobre as orientações ministeriais relativas ao desenvolvimento da competência de inferir.
2. Pesquisa nos manuais do professor e do aluno, utilizados pela turma em que decorreu a PES, sobre as atividades neles propostas para o desenvolvimento da capacidade de inferência.

Decorrentes destes dois objetivos gerais surgiram objetivos específicos:

- 1.1. No documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* pesquisar sobre as competências de compreensão leitora que devem ser praticadas e adquiridas ao longo da escolaridade obrigatória.
- 1.2. No documento *Aprendizagens Essenciais de Português, do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano*, analisar, nos domínios da leitura e da educação literária, quais as tipologias de inferência que deverão ser desenvolvidas nos alunos do 1.º ano de escolaridade.
- 2.1. No manual do aluno, *TOP! – Português 1.º ano*, em cada unidade didática, analisar a quantidade de perguntas/atividades direcionadas para o desenvolvimento da capacidade de inferência.
- 2.2. No manual do professor, *TOP! – Português 1.º ano*, analisar se são sugeridas atividades ou questões de interpretação de texto extra, direcionadas para o desenvolvimento da capacidade de inferência.

3.2. Enquadramento Teórico

3.2.1. O conceito de leitura e o processo inferencial

Num mundo em que é cada vez mais importante ter desenvolvidas as competências de literacia para se ser ativo na sociedade, é fulcral que estas competências sejam desenvolvidas desde cedo, nomeadamente, na educação Pré-Escolar e nos Ciclos de Escolaridade Obrigatória. Segundo Carvalho e Sousa (2011), os sujeitos que tenham a capacidade de usar a leitura e a escrita de um modo social, de serem seres reflexivos e com pensamento crítico, aptos a processar, sintetizar e avaliar determinada informação, estão habilitados a ter sucesso a nível escolar, profissional, social e pessoal.

Saber ler vai muito além do processo de decifração das palavras, tem que ver com uma compreensão global daquilo que nos é transmitido, pois, como afirma Sim-Sim (2007):

A essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura. Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estrategicamente e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes. (pp.5-6)

Até meados do século XX, o ato de ler era percebido simplesmente como a capacidade de identificar símbolos gráficos. Considerava-se que para se ser um leitor fluente tinha de se ser capaz de decifrar o código escrito eficazmente e conseguir projetá-lo oralmente, ou seja, ser capaz de traduzir oralmente aquilo que está escrito

(ler em voz alta). A leitura era, pois, considerada uma atividade mecânica, que não implicava a utilização de processos cognitivos complexos. Atualmente, as concepções de leitura mudaram radicalmente, passando a considerar-se que ler é um processo que vai muito além da decifração de códigos. Para Sim-Sim e Micaelo (2006), citados por Ferreira e Gonçalves (2018), a leitura supõe compreensão leitora, que “é entendida como uma construção ativa do significado do texto em que a informação de um estímulo se associa a informação prévia de que o leitor dispõe.” (p.4). Desta forma, como nos explica Sim-Sim (2007), “(...) o ensino da compreensão de textos deve visar a apropriação pelas crianças de estratégias de monitorização da leitura tais como prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida.” (p.6). Podemos, então, afirmar que a leitura é um processo cognitivo complexo que tem de ser estimulado e trabalhado. Em suma, para se ser um leitor fluente, e ter por isso fluência na leitura, temos de ter em conta a velocidade (número de palavras por minuto que se consegue ler num texto), a precisão (ausência de erros de leitura, por exemplo, ler uma palavra e no texto estar escrita outra), a prosódia (cadência, entoação e ritmo) e por fim, a compreensão do conteúdo.

Para se compreender a informação lida é preciso desenvolver determinadas competências. Essas competências passam, como nos diz Fontana e Rosseti (2007), citado por Boso, Garcia, Marcondes e Rodrigues (2010), pelo:

conhecimento prévio [que] pode [e deve] ser usado para facilitar a educação continuada, com o fito de compreender o que está implícito nos textos, escritos ou orais, uma vez que estes não expressam tudo o que o escritor/falante quer comunicar. O conhecimento prévio é entendido como categoria mais geral, que compreende o conhecimento linguístico, textual, sociolinguístico, pragmático e enciclopédico, entre outros eventuais tipos de conhecimentos. (pp. 24-25)

Em primeiro lugar, esse conhecimento prévio é, naturalmente, de natureza linguística. De acordo com o *Dicionário Terminológico* (DT) a competência linguística é a “Capacidade intuitiva que o falante tem de usar a sua língua materna, decorrente do processo natural de aquisição da linguagem.”¹ Este conhecimento que o falante tem do funcionamento da língua é um conhecimento implícito, que tem origem na capacidade de linguagem que nos possibilita adquirir e dominar determinada língua. Temos, por isso, de diferenciar conhecimento linguístico de conhecimento da gramática normativa. O conhecimento linguístico está intrínseco a todos os sujeitos falantes que partilhem a mesma língua. Como Guimarães (2017) nos explica, os falantes da língua portuguesa sabem que se usa o artigo antes do substantivo, o contrário nunca acontece, este é um conhecimento que é inato ao falante da língua. Isto difere quando falamos do conhecimento da gramática normativa. Esta diz respeito a normas e regras da gramática da sua língua. É, portanto, a capacidade que o sujeito tem de manipular e refletir sobre essas mesmas regras e processos da língua. Para adquirir

¹ Disponível para consulta em linha em: <https://dt.dge.mec.pt/>

esta capacidade metalinguística é necessário que haja um ensino explícito deste conhecimento, não sendo por isso, inato ao falante. Sem o conhecimento linguístico implícito não haverá compreensão leitora.

Também o conhecimento prévio sobre o mundo, ou a competência enciclopédica, é determinante no processo de compreensão leitora, uma vez que se o leitor nada souber em relação à temática e aos conteúdos referidos no texto, será muito difícil compreender a mensagem que o mesmo transmite. Sim-Sim (2007) sintetiza estas duas últimas ideias, dizendo que “A compreensão beneficia, por isso, da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o Mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui.” (p.8). Desta forma, a leitura de textos requer o envolvimento do leitor e necessita que o mesmo recorra à sua própria experiência de vida.

Para além da necessidade de ativar o conhecimento prévio do leitor, relevante para a compreensão de um determinado texto, é também importante que se desenvolvam estratégias cognitivas e metacognitivas que permitam ao leitor compreender aquilo que lhe é transmitido nos textos que lê. Segundo Carvalho e Sousa (2011), estas estratégias passam por “(...) tomar notas, sintetizar, fazer inferências, mobilizar conhecimentos prévios, antecipar, analisar e usar pistas contextuais, enquanto as estratégias metacognitivas implicam reflexão e raciocínio acerca da leitura e da aprendizagem.” (p.117). São estas estratégias que permitem que o leitor interprete e dê significado ao conteúdo de um texto.

Entre estas estratégias enunciadas, vamos então focar-nos na capacidade inferencial. De acordo com Sardinha (2011), citado por Azevedo, Sardinha e Vaz (2016):

(...) as estratégias de aprendizagem da leitura podem ser diretas e indiretas, sendo que as primeiras apontam para a memória e para os aspetos cognitivos, e as segundas para os aspetos metacognitivos. As diretas implicam resumir ou fazer deduções; as indiretas permitem organizar, estabelecer objetivos, avaliar e planificar tarefas de língua. (p.12)

Na interação linguística, oral e escrita, há sempre informações que nos são dadas explicitamente, e informações que são veiculadas, mas não são expressas por palavras. Desta forma, cabe ao recetor deduzi-las, inferi-las, pois elas ficam implícitas na informação transmitida pelo emissor. Este processo passa então por deduzir, captar informação que não é expressa de forma explícita e clara, mas que pode ser deduzida a partir do que se diz. O emissor que transmite a informação, seja ela escrita ou oral, de forma implícita obriga o recetor a deduzir essa mesma informação. Desta forma é importante trabalhar desde cedo com as crianças/alunos a lerem/compreenderem o que está nas entrelinhas. Como nos explica Gonçalves (2016), o processo de inferência está implícito a qualquer troca verbal sendo que esta depende sempre da forma de como o recetor e o emissor deduz aquilo que lhe é transmitido, de acordo com a sua realidade. Exemplifiquemos, com um exemplo baseado em Gonçalves (2016): O sujeito A transmite para o sujeito B “Está a ficar tarde.”, pode ser com o intuito de,

indiretamente, dizer que já não lhe apetece continuar a realizar a tarefa que têm em mãos, desejando ir embora. Sendo que o sujeito B poderá interpretar de outra forma, considerando por exemplo, que já passaram muitas horas desde que iniciaram a tarefa, não concluindo o desejo de que o outro queira ir embora. Desta forma, como afirma Gonçalves (2016), “(...) o processo inferencial pode nem sempre funcionar eficazmente, o que conduzirá a uma interpretação apenas parcial ou até errada de um enunciado.” (p. 41).

É claro que é mais fácil compreender a informação que está explícita do que a que está implícita. No entanto, muitos textos não explicitam toda a informação, deixando ao leitor o papel de inferir a informação para que compreenda o enunciado na sua totalidade. Como cita Menegassi (1995):

O uso de inferências permite ao leitor uma expansão nos seus esquemas cognitivos, pois ampliará a sua capacidade de buscar novas informações a partir do que está implícito. A não realização do ato de inferenciação pode ocasionar compreensão limitada, não possibilitando, muitas vezes, a apreensão dos conteúdos do texto. (pp.87-88)

O processo inferencial inclui diferentes tipos de procedimentos. Diferenciam-se a pressuposição, a implicação e a implicatura conversacional. A pressuposição tem como o nome indica o ato de supor. Desta forma são realizadas suposições acerca do mundo real que os enunciados deixam prever. Seguindo o exemplo de Gonçalves (2016) “perante o enunciado *Queres mais chá?*, podemos legitimamente pressupor que a pessoa questionada já bebeu chá antes, que a pessoa que faz a pergunta também o sabe e que há mais chá.” (p.41). A implicação tem também na sua essência supor, ou seja, são suposições lógicas a partir de afirmações inseridas nas premissas de um enunciado. Seguindo novamente o exemplo de Gonçalves (2016):

(...) a situação em que A conversa com B sobre C e diz o seguinte enunciado: Atualmente, os jovens são muito versáteis e têm uma grande capacidade de adaptação, por isso todo o trabalho será um desafio. Estas três afirmações permitem fazer várias deduções lógicas, nomeadamente, que C é jovem, C é versátil e que o trabalho específico que já faz ou que vai fazer será também para C um desafio. (...) Como vemos, várias são as inferências (implicações) que podem ser feitas a partir de um enunciado. O ser humano rege-se biologicamente por um princípio de economia, por isso, até no uso da língua joga com informação que não é dita, (...). (pp.41-42)

Em relação à implicatura conversacional é um processo de suposições, mas diferente da implicação, este é de carácter mais universal, menos colado ao contexto “(...), porque pode ser deduzido unicamente a partir do enunciado verbal.” (Gonçalves, 2016, p.42). Este é um processo que tem na sua essência a parte da informação implícita pois, “(...) é ela que nos permite compreender que muitas vezes pode-se querer dizer muito mais do que é efetivamente dito, ao considerar elementos que se encontram fora da língua e extrapolam a análise meramente semântica da linguagem.”

(Carvalho, 2019, p. 4). Vejamos o seguinte exemplo para melhor entendimento: o sujeito A pergunta a B “O que é o almoço?” e o sujeito B responde “Não vais querer almoçar aqui.”, é possível deduzir que o sujeito B está a fornecer informação que é relevante para a compreensão do sujeito A. Pois é sabido que o sujeito A não gosta de peixe, e ele quer saber se o almoço será ou não do seu agrado, não querendo que este seja peixe. Portanto, quando o sujeito B dá a informação de que, o sujeito A, não vai querer almoçar na cantina da escola, ao invés de dizer que o almoço será peixe, o sujeito B está a responder à pergunta que ele pensa que A lhe fez, mas que não foi enunciada diretamente. Acreditando assim, o sujeito B, que vai ser relevante para o sujeito A saber que não quererá comer na cantina da escola. Este é um caso de uma implicatura conversacional particularizada, que partilha de um contexto específico e requer uma análise pragmática para esclarecer a sua compreensão. Em suma, e segundo Carvalho (2019), tendo em conta Grice (1982):

(...) Grice vê a necessidade da instauração do conceito de implicatura (em oposição ao conceito de implicação, restrito à concepção meramente semântica) visando abranger a interpretação de forma a compreendê-la abarcando elementos extra linguísticos, assim considerando em sua análise os elementos contextuais e conversacionais que abrangem a totalidade do ato de fala. Os fatores extra linguísticos compreendem as condições de enunciação nas quais o falante se encontra durante o ato da emissão da sentença. Ou seja: a noção de implicatura nos permite compreender que muitas vezes é possível se querer dizer mais do que é efetivamente dito. (p. 4)

Já percebemos que o processo inferencial está interligado com o conhecimento prévio que o sujeito tem, ou seja, sobre o conhecimento que tem sobre o mundo (competência enciclopédica). A atividade inferencial é um processo cognitivo que implica a construção de representação semântica sustentada na informação textual e no contexto (Dias & Ferreira, 2004). As inferências são realizadas pelo leitor para que este construa proposições novas a partir de informações que foram encontradas no texto. Segundo Coscarelli (2002), é necessário estabelecer limites ao processo inferencial para que consigamos entender o mesmo, “(...) para evitar que a noção de inferência perca seu valor por ser vaga demais.” (p.3). Como afirma a autora:

Uma maneira de começar a estabelecer limites para esse conceito seria acrescentando a ele duas condições. Uma delas seria a condição de a informação não-explicita no texto ser acrescida a ele pelo leitor e a segunda seria a de que esse acréscimo fosse feito respeitando-se as indicações do texto, e não seguindo cegamente as vontades do leitor. Essa segunda visão tem a vantagem de ajudar a estabelecer limites para o conceito de inferência, eliminando desse conceito as operações de referência, isto é, de acordo com essa visão não seriam tratadas como inferências as relações anafóricas. (2002, p.3)

Assim, é importante sabermos os tipos de inferências que existem para que sejamos capazes de as compreender e utilizar. Segundo Coscarelli (2002), existem dois tipos diferentes de inferências: as conectivas e as elaborativas.

Relativamente às inferências conectivas, estas dizem respeito à ligação que o leitor faz das diferentes partes do texto com o objetivo de construir ou manter coerência. Esta conexão entre as diferentes partes do texto leva à compreensão do texto, onde são estabelecidas relações “(...) temporais, espaciais, lógicas, causais e intencionais entre diferentes partes dos textos.” (Coscarelli, 2002, p.4). Vejamos o seguinte exemplo de uma inferência conectiva: Comprei uma bicicleta nova e a bateria já se estragou. Para perceber esta passagem é preciso inferir que a bateria na segunda oração é parte da bicicleta citada na primeira. Portanto, a compreensão depende de o leitor saber que existem bicicletas elétricas e que estas possuem bateria. Quem não fizer esta inferência não compreende a informação que é transmitida.

Quanto às inferências elaborativas são todas aquelas que não estabelecem nenhum tipo de relação de coerência local do texto para que se compreenda o mesmo. Vejamos o exemplo citado em Coscarelli (2002): “A nova máquina foi instalada hoje. Agora já podemos lavar toda a roupa suja que ficou acumulada. (Inferência elaborativa: provavelmente um técnico instalou.)” (p.4). Podemos observar através deste exemplo que a informação inferida, se foi ou não um técnico que instalou a máquina de lavar, não prejudica a compreensão da informação transmitida. Deste forma, é uma informação que em nada vai adicionar para a compreensão global do texto, “(...) mas podem facilitar o processamento de partes posteriores do texto, pois ativam no leitor informações que podem ser úteis à compreensão do texto.” (Coscarelli, 2002, p.5). Este tipo de inferência pode ser designado de “não necessária”, pois estas não levam à construção da coerência do texto.

Existem também outras operações inferenciais que, segundo Coscarelli (2002), passam pela leitura nas entrelinhas e pela compreensão da linguagem figurada. Para o leitor ler nas entrelinhas é necessário que o mesmo descodifique/infira o que não está explícito na mensagem, compreendendo assim atos indiretos de fala. Segundo Scott (1985), citado em Coscarelli (2002):

(...) o fornecimento de informações não dadas; a percepção de relações de causa-efeito; percepção de funções não-explicitas; a flexibilidade de ‘ajuste mental’ e percepção de comentários de ironia de ‘diálogo autor-leitor’ e ideologia. (...) [são essas capacidades que] o leitor precisa ter para ler nas entrelinhas, (...). (pp.6-7)

A compreensão da linguagem figurada passa pelo leitor ter de inferir as reais ideias do seu emissor, ou seja, o emissor nem sempre deve ser interpretado à letra. Para isto o emissor utiliza a linguagem figurada que utiliza diversos recursos, tais como: metáforas, metonímias, ironias, eufemismos, perguntas retóricas, hipérboles e tautologias (Coscarelli, 2002). Por exemplo, prestemos atenção à seguinte ironia: «A pergunta a B “Achas que canto bem?” e B responde-lhe “Terrível, temos de ter cuidado

com os vidros!”». Desta forma, cabe ao leitor/recetor inferir aquilo que realmente o emissor está a querer expressar. É importante assim o leitor/recetor estar ciente de que os vidros não se irão partir se ele cantar, percebendo que se trata de um caso de ironia, querendo assim dizer o oposto daquilo que foi dito (o sujeito A canta bem).

Em suma, podemos concluir que o conceito de inferência e de processo inferencial é complexo e que é fulcral para a compreensão de um texto ou de uma informação. Por isso, torna-se essencial desde cedo trabalharmos explicitamente as estratégias que desenvolvam a competência de inferir, para termos leitores fluentes.

3.2.2. A importância do desenvolvimento da capacidade de inferir nos primeiros anos do 1.º CEB

Um leitor fluente tem de ter desenvolvidas diversas capacidades, sendo que uma delas é a sua capacidade de inferir. Esta é uma capacidade que deve ser desenvolvida desde cedo por exigir muita prática, sendo que poderá começar-se a trabalhar a mesma na educação Pré-Escolar, a partir dos textos lidos pelos educadores. Com mais propriedade ainda, na nossa visão, deverá ser trabalhada regularmente ao longo do 1.º CEB, pois é neste ciclo que se inicia formalmente o ensino explícito da leitura e da escrita.

O ato de ler é complexo. Desta maneira exige ao leitor que realize diversos processos cognitivos, sendo que este por vezes tem de completar aquilo que lê, com informação adicional, pois nem sempre nos é dito tudo pelo autor(a). Segundo Flôres, Gabriel e Hübner (2013) esta “(...) operação exige raciocínio e só se viabiliza se leitor/autor compartilharem um mesmo quadro de experiências ou de ideias, o que na prática não acontece com muita frequência, mesmo entre adultos.” (p.8). Desta forma, e como afirma Dias e Ferreira (2004), esta situação de leitura envolve sempre dois mundos: a perspetiva, vivências, ideias do autor e as do leitor. Assim sendo, o conhecimento que o leitor tem sobre o mundo é fundamental. Segundo estas autoras “É lançada mão desse conhecimento (lingüístico e de mundo) que o leitor poderá garantir uma compreensão para além dos elementos superficiais do texto, negociando com o autor os significados plausíveis e permitidos.” (Dias & Ferreira, 2004, p.441). Entende-se assim, que o processo inferencial é essencial para o procedimento de comunicação e de compreensão, sendo que este processo é descrito como “(...) um ato inteligente que envolve raciocínio lógico e criativo, e que é levado a efeito através da junção de informações novas e antigas, possibilitando o surgimento de novas intuições ou conclusões.” (Dias & Ferreira, 2004, p.441).

Como já foi referido, o conhecimento sobre o mundo é bastante importante para que o sujeito seja capaz de inferir. Sendo que, para Sim-Sim (2007), este é um dos fatores que afeta o nível de compreensão de leitura das crianças. Desta forma, a autora, afirma-nos que:

(...) o conhecimento linguístico, particularmente a riqueza lexical e o domínio das estruturas sintáticas complexas, a rapidez e a eficácia com que identificam palavras escritas, a capacidade para automonitorizar a compreensão, o conhecimento que têm sobre o Mundo e sobre a vida e, muito particularmente, sobre os assuntos abordados nos textos lidos [são os fatores que mais afetam a compreensão da leitura nas crianças]. (Sim-Sim, 2007, p.6).

Sabendo então quais as maiores fragilidades que as crianças têm para compreender aquilo que leem, é necessário diminuir ao máximo essas mesmas fragilidades. Assim sendo tem de se fazer um trabalho prévio à leitura do texto, ou seja, se elas não têm muitos conhecimentos sobre o assunto que é retratado no texto, e existem palavras consideradas difíceis, por não pertencerem ao léxico das mesmas, é por isso importante conversar sobre o tema do texto e, também, “desenvolver intencionalmente e explicitamente o léxico das crianças.” (Sim-Sim, 2007, p.8). Segundo a autora:

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

Para termos leitores fluentes é necessário que o professor trabalhe quatro pilares, os quais determinam a compreensão de textos. (Sim-Sim, 2007). Atentemos na figura seguinte (copiada da referência bibliográfica anterior), na qual os mesmos aparecem esquematizados:

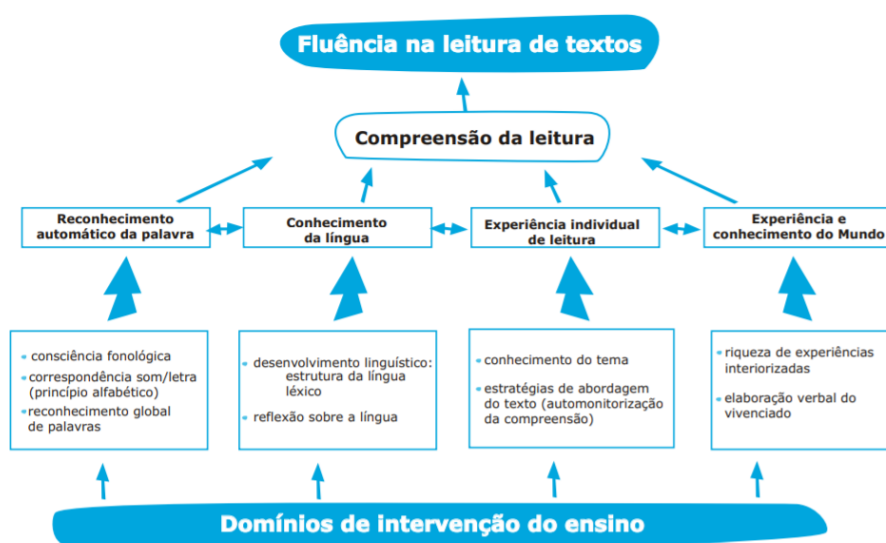


Figura 41 - Fluência na compreensão de textos

Fonte: https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf

Desta forma é importante desenvolver conhecimento no âmbito destes quatro fatores, para que a criança consiga alcançar uma compreensão integral do texto. As estratégias de compreensão podem ocorrer antes, durante e depois da leitura. Ao desenvolver estas estratégias possibilitamos que sejam ativados “(...) os conhecimentos prévios sobre o tema a ler, antecipar os conteúdos, organizar a informação nova, interrogar-se sobre ela, sistematizá-la e construir uma representação acerca do que foi lido.” (Ferreira & Gonçalves, 2018, p.5). Antes de se iniciar a leitura, poderemos então utilizar estratégias para que os alunos possam compreender aquilo que estão a ler. Para Sim-Sim (2007) essas estratégias passam por: “Explicitar o objetivo da leitura do texto; Ativar o conhecimento anterior sobre o tema; Antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc.; Filtrar o texto para encontrar chaves contextuais (indícios gráficos e marcas tipográficas).” (p.15). Ao usarmos estas estratégias estamos, por isso, a desenvolver pelo menos dois vetores assinalados na figura anterior, os quais são: a experiência individual de leitura e a experiência e conhecimento do mundo.

Durante a leitura, também devem e podem ser utilizadas estratégias que facilitam a compreensão do texto. Como afirma Ferreira e Gonçalves (2018), “Estas estratégias podem surgir para se construir uma interpretação plausível do texto ou para resolver os problemas que surjam ao longo deste processo.” (p.6). Para Sim-Sim (2007), essas estratégias passam por:

Fazer uma leitura seletiva; Criar uma imagem mental do que foi lido; Sintetizar à medida que se avança na leitura do texto; Adivinhar o significado de palavras desconhecidas; Se necessitar, usar materiais de referência (dicionários, enciclopédias...); Parafrasear partes do texto; Sublinhar e tomar notas durante a leitura. (pp.17-18)

Ao implementarmos estas estratégias estamos por isso, a desenvolver pelo menos um dos vetores assinalados na figura anterior: a experiência individual de leitura.

Depois da leitura, é importante utilizar estratégias de avaliação da compreensão leitora (automonitorização da compreensão), pois depois de os alunos terem lido o texto é fundamental avaliarem se, afinal, ficaram a compreender a informação que foi transmitida. Para Solé (2008), citada por Ferreira e Gonçalves (2018), “(...) depois da leitura, torna-se necessário ao leitor centrar-se em três estratégias que possibilitam aprofundar a compreensão do texto: identificar a ideia principal, elaborar um resumo e formular respostas e perguntas.” (p.6).

A ideia principal de um texto diz respeito à informação mais importante que o autor deu para explicitar o assunto. Porém, esta pode ser confundida com o assunto do texto. Assim é importante saber distinguir a ideia principal e assunto de um texto. Desta forma a ideia principal refere-se ao tópico central em torno do qual o discurso está organizado. Enquanto o assunto do texto é a sequência de acontecimentos que irão influenciar toda a obra literária. A ideia principal do texto pode revelar-se de modo

explícito ou implícito, tornando-se mais fácil para o leitor identificar esta informação se estiver explícita no texto.

No que diz respeito ao resumo, este consiste em ler um texto e reter as ideias principais, tornando-o sucinto. Para resumir é necessário assimilar bem o texto, tirar notas, assinalar o texto e identificar eficazmente as ideias principais. Existe, por vezes, a dificuldade em perceber o conteúdo que é importante no texto daquele que é supérfluo, logo, os professores devem ensinar como trabalhar um texto para o resumir.

Por último, “(...) a estratégia que diz respeito à formulação de respostas e perguntas é essencial para uma leitura ativa. Um leitor que é capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está capacitado para regular o seu processo de leitura e poderá, portanto, fazê-lo de forma mais eficaz.” (Ferreira & Gonçalves, 2018, p.6). Especificando, um leitor que se questiona sobre que ideia pretendeu o autor transmitir, que objetivos tinha quando escreveu o texto, a que público se dirige, entre outros, é um leitor ativo e crítico.

Para Sim-Sim (2007), além das estratégias acabadas de referir também é importante comparar as previsões feitas antes da leitura do texto com o conteúdo lido e reler o mesmo, no caso de restarem dúvidas resultantes dessa comparação. Ainda para outros autores, como Lima (2004), citado em Ferreira e Gonçalves (2018):

(...) o processo de construção do mapa conceptual envolve etapas como a seleção do assunto, a identificação de palavras-chave, a organização e o agrupamento de conceitos do mais abstrato para o mais concreto e a organização de conceitos na forma de diagrama. Esta ferramenta constitui, assim, um auxílio para a aprendizagem dos alunos, explicitando graficamente a integração de conhecimentos novos e antigos. (p.6)

Os mapas conceituais são um recurso importante para serem utilizados como estratégia de desenvolvimento da compreensão leitora. Como nos afirma Bendito (2015), “Os mapas conceituais são importantes instrumentos para utilização em sala de aula, possuem inúmeras possibilidades para o trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem, (...)” (p. 34). Os mapas conceituais, ou mapas de conceitos, são diagramas que indicam relações entre conceitos, geralmente têm uma organização hierárquica. Estes são diagramas de significados, de relações significativas e de hierarquias conceituais. Desta maneira o professor pode utilizar os mapas conceituais como forma de compreensão de textos, pois ao elaborar com a turma, ou cada aluno, um mapa conceitual de determinado texto este está a organizar toda a informação proveniente do mesmo de forma hierárquica e sequencial, podendo assim, reter as informações pertinentes do texto o que levará a uma compreensão do mesmo e a uma aprendizagem significativa sobre ele.

Podemos então afirmar, que o ensino explícito de estratégias para a compreensão leitora é fundamental. Desta forma, é imprescindível que o professor comece desde

cedo a utilizar estas estratégias, sempre, obviamente, adequadas à fase cognitiva e de maturação em que os alunos se encontram.

3.3. Estrutura da investigação

3.3.1. Metodologia de Investigação

Tratando-se de uma investigação de cariz qualitativo, faz sentido começar por caracterizar este tipo de investigação. Uma investigação, segundo Quivy e Campenhoudt (2005) é:

(...) um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isso implica. (...) Por conseguinte, o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência. (p. 31)

Inicialmente, antes do início da pandemia, planeámos levar a cabo uma investigação qualitativa, do tipo investigação-ação, que, de acordo com David Trip (2005), deve seguir “um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.” (pp. 444-445). Para ser um processo de investigação-ação, é necessário identificar o problema sobre o qual queremos investigar, pois “A solução de problemas, (...), começa com a identificação do problema, o planeamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia” (Trip, 2005, p. 446). Assim, o projeto inicial consistia em avaliar o desenvolvimento da capacidade de inferir das crianças da turma de 4.º ano de escolaridade, onde se pretendia realizar a PES do 1.º CEB; implementar atividades de desenvolvimento desta capacidade e avaliar a eficácia das mesmas nesse contexto.

Porém, esta intenção inicial não pôde concretizar-se e a presente investigação sofreu ao longo do tempo reformulações significativas. Primeiramente, devido à impossibilidade de estagiar numa turma de 4.º ano de escolaridade e, seguidamente, devido à situação pandémica que, inesperadamente, tivemos de enfrentar e que nos impediu de fazer trabalho de campo de PES, em virtude do confinamento obrigatório e da passagem das aulas presenciais a virtuais.

Inicialmente o estágio em 1.ºCEB era para acontecer em turmas de 1.ºanos até aos 4.ºanos de escolaridade; desta maneira tinha ficado decidido ficar com uma turma de 4.º ano de escolaridade. Contudo, nesse ano apenas existiu uma turma de 4.º ano, tendo outra colega estagiária ficado com ela. Na impossibilidade de existirem mais turmas de 4.º ano, ficou-se com uma de 1.º ano. Este foi o primeiro contratempo que nos fez mudar toda a investigação. Tivemos então de modificar o plano e adaptar todo o material para alunos de uma turma de 1.ºano.

Após realizarmos esta primeira alteração e estar tudo pronto para concretizarmos a investigação com a turma, surgiu a pandemia provocada pela Covid-19. Com a pandemia surgiu o ensino à distância, o que veio alterar de novo toda a nossa investigação. Todas as atividades e materiais pensados para a turma foram pensados para um ensino presencial, com o ensino à distância todas as atividades perderiam rigor científico, ficando sempre na dúvida se os alunos elaborariam as atividades sozinhos e da forma que seria pedida. Desta forma, a investigação voltou, uma vez mais, a sofrer alterações, adaptando a mesma à situação que se atravessava, deixando de ser uma investigação-ação e passando a ser uma investigação de carácter documental. Na impossibilidade de concretizar o primeiro e segundo plano de investigação, tivemos de reformular a questão-problema, tentar encontrar soluções para esse mesmo problema e analisar e avaliar criticamente essas mesmas soluções. Perante o inesperado contexto de pandemia e a reformulação forçada da investigação, optámos por refletir sobre ‘o peso das atividades de desenvolvimento da capacidade de inferência no manual usado pelos alunos da turma na qual foi realizada a PES’, tendo passado a ser esta a nossa problemática de investigação.

Esta decisão permitiu-nos continuar a fazer investigação qualitativa, mas obrigou-nos a abandonar o projeto inicial de realizar uma investigação-ação e a iniciarmos uma investigação de tipo documental. Este tipo de investigação, de carácter qualitativo, pode ser classificado em dois tipos: estudos descritivos e estudos interpretativos. Os estudos descritivos interessam-se pela descrição dos dados, deixando um pouco de parte a interpretação dos mesmos. Os estudos interpretativos interessam-se por explicar e entender os fenómenos que estão a ser estudados. A presente investigação insere-se na categoria dos estudos descritivos. Dentro dos estudos descritivos temos então o estudo do tipo de investigação documental, como se pode observar no diagrama seguinte (retirado da Universidade de Jaén [UJA], 2022).

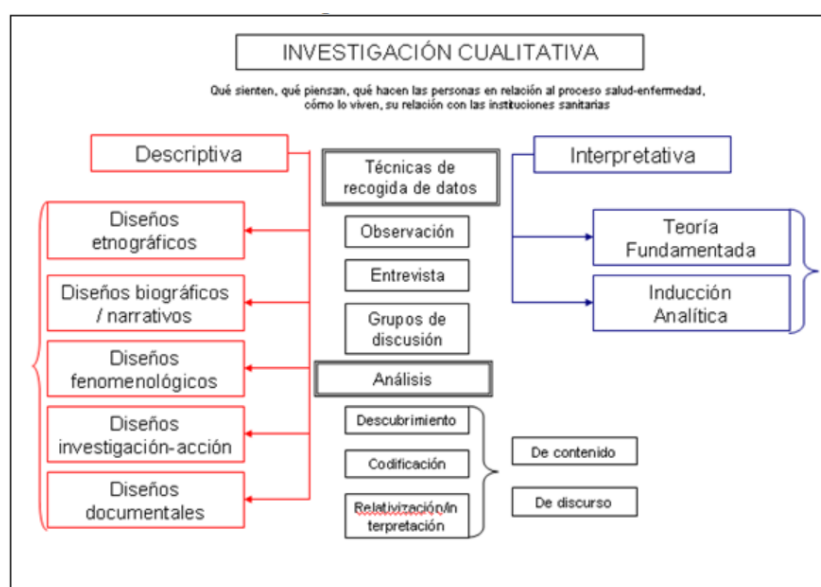


Figura 42 - Categorias da investigação qualitativa

Fonte: http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/enfo_cuali.html

A investigação qualitativa caracteriza-se por “compreender um fenómeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte.” (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015, p.243). Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa é entendida:

(...) como termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. 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. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (p. 16)

Seguindo a linha de Bogdan e Biklen (1994), estes referem que “(...) a investigação qualitativa possui cinco características. [Todavia,] nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência.” (p. 47). Vejamos, sucintamente, as características destacadas: o investigador é o principal instrumento da investigação e os dados obtidos recorrem ao ambiente natural em que se pretende obtê-los; os dados são recolhidos, analisados e fundamentados, por isso, trata-se de uma investigação descritiva; neste tipo de investigações há um maior interesse pelo processo e não tanto pelos resultados ou produtos; os investigadores não tendem em analisar os dados com o objetivo específico de confirmar ou refutar hipóteses construídas previamente, mas, sim de tirar conclusões à medida que os dados se vão agrupando; o significado é essencial, pois os investigadores preocupam-se com a visão dos participantes.

Deste modo, a presente investigação encaixa nos fundamentos de uma investigação qualitativa, pois como foi referido no parágrafo anterior, o investigador é o instrumento principal da investigação, pois é ele que irá realizar todo o processo investigativo, e os dados são obtidos no ambiente natural onde ocorre o processo de investigação (os manuais da presente turma de 1.º ano de escolaridade). A investigação insere-se também numa investigação de carácter descritivo, pois a intenção é analisar, verificar e descrever aquilo que é encontrado nos manuais do professor e aluno (se existem ou não questões/atividades que desenvolvam a capacidade de inferir nos alunos), ou seja, existe uma maior preocupação pelo processo (verificar se os manuais dão questões/atividades para desenvolver essa competência/capacidade), do que pelos resultados ou produtos. Também com a investigação se pretende tirar conclusões à medida em que se vão analisando os dados retirados, dando, no caso de escassez de atividades destinadas ao desenvolvimento da capacidade de inferir, sugestões de atividades para que seja possível desenvolver essa mesma capacidade.

Desta forma, “o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos. (...), fornecendo uma visão panorâmica de três tipos bastante conhecidos e utilizados de pesquisa qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de investigação-ação e a etnografia.” (Godoy, 1995, p.21). Segundo a autora a análise “(...) de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico,

ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental.” (Godoy, 1995, p.21). A pesquisa documental pode ser feita em documentos como: jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas (no nosso caso, pretendemos analisar, justamente, documentos técnicos – documentos curriculares e manual escolar), cartas, memoriais, relatórios, as estatísticas e elementos iconográficos (sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes) (Godoy, 1995).

A pesquisa documental qualitativa é aquela que se sucede através da consulta de vários tipos de documentos. Este tipo de metodologia de investigação tem como objetivo “Conocer un fenómeno social y cultural a partir de textos escritos (...)” (UJA, 2022). É ainda empregue por esta metodologia o uso dos dados analisados para “(...) completar la visión del escenario social del fenómeno de estudio (...)” (UJA, 2022). Por este motivo podemos afirmar que a presente investigação é uma pesquisa documental qualitativa, pois o fenómeno social e cultural que se pretende conhecer é o desenvolvimento da capacidade de inferência a partir de textos escritos.

Segundo Crotte e Roberto (2011) “Las Técnicas de investigación documental se aplican a algunos tipos de documentos (generalmente a textos: libros, artículos en revistas, reportes de entrevistas, notas de clase, registros de observación directa).” (p.281). No nosso caso, partimos da análise de textos técnicos oficiais (dois documentos curriculares oficiais da Direção-Geral de Educação e dois manuais de português adotados) para investigar sobre como está a ser desenvolvida uma competência de compreensão leitora no 1.º ano do 1.º CEB. Portanto, a investigação irá recolher os seus dados através de uma pesquisa documental qualitativa, sendo que “a capacidade que o pesquisador tem de seleccionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte [, é o desafio desta técnica de pesquisa]. Quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos.” (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015, p.243).

Após os dados recolhidos, através de uma análise e pesquisa documental qualitativa, irá utilizar-se como técnica de análise de dados a análise de conteúdo, da qual falaremos mais adiante.

Relativamente à questão-problema e objetivos da presente investigação estes pretendem, a partir de uma problemática, conduzir-nos para uma solução/resposta. A questão-problema desta investigação pretende expor e fazer refletir se o manual, do professor e aluno, de Português da presente turma possui atividades que desenvolvam a capacidade de inferir dos alunos (“No manual adotado e usado pelos alunos da Turma de PES, qual o peso das atividades de desenvolvimento da capacidade de inferência?”). Os objetivos vêm então definir os passos essenciais para que se consiga responder à questão-problema colocada. Desta forma, na análise do documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* iremos verificar quais as competências, neste caso nas competências de compreensão leitora, que os alunos deverão ter à saída da escolaridade obrigatória. Sabendo então aquilo que os alunos terão de aprender ao

longo dos anos de escolaridade. No documento *Aprendizagens Essenciais de Português, do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano*, analisar, nos domínios da leitura e da educação literária, quais as tipologias de inferência que deverão ser desenvolvidas nos alunos do 1.º ano de escolaridade. Por último, após análise destes dois documentos, iremos analisar os manuais do professor e aluno, verificando se algumas das tipologias, mencionadas nos dois documentos anteriores, estão patentes nos manuais.

3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

É crucial que para o processo de investigação se definam as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, pois serão eles que permitirão ao investigador obter dados suficientes para encontrar uma resposta à sua questão-problema.

No nosso caso, as únicas técnicas de recolha de dados possíveis de serem utilizadas foram a pesquisa bibliográfica passiva, sobre o desenvolvimento da compreensão leitora e da capacidade de inferência, e a investigação documental ativa, sobre indicações oficiais relativamente ao desenvolvimento da capacidade de inferir e sobre tarefas pedagógicas que permitem desenvolver esta mesma capacidade, propostas num manual escolar.

Segundo Boccato (2006) “A pesquisa bibliográfica [passiva e ativa] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas.” (p.266). Este tipo de pesquisa tem o enfoque de proporcionar conhecimento científico sobre determinado tema, através de diversos tipos de documentos. Desta forma, serão analisados diversos tipos de documentos de diferentes autores com o intuito de aumentar o saber científico (pesquisa passiva) e auxiliar, posteriormente, na análise dos documentos curriculares, tirando-se por fim conclusões sobre essa mesma análise (pesquisa ativa). Foi feita pesquisa bibliográfica passiva sobre o tema do desenvolvimento da capacidade de inferência em alunos do 1.º ano do 1.º CEB, a partir de referências relevantes e atuais, a qual já foi apresentada anteriormente no ponto 3.2. De seguida, será feita a análise detalhada dos documentos curriculares e os manuais do professor e aluno. Isto para que se possa fazer o levantamento da tipologia de inferências a desenvolver aos alunos de 1.º ano de 1.º CEB e de atividades organizadas com este objetivo.

3.3.3. Técnicas de análise de dados

As técnicas de análise de dados têm como objetivo analisar o conteúdo da nossa investigação, sendo que para Bardin (2002) a análise de conteúdo é “Un conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez más perfectos y en constante mejora (...)” (p.7). Deste modo, a técnica utilizada será a análise de conteúdo detalhada aos documentos programáticos e manual da turma, onde irá recorrer-se à quantificação de dados com o intuito de estabelecer relação entre os documentos analisados e, ainda, de realizar uma análise pessoal o mais objetiva possível.

A análise de conteúdo parte da inferência de que por trás de um discurso esconde-se um significado que convém desvendar. Segundo Godoy (1995):

(...) a análise de conteúdo sofreu as influências da busca da cientificidade e da objetividade recorrendo a um enfoque quantitativo que lhe atribuía um alcance meramente descritivo. A análise das mensagens então se efetuava por meio do simples cálculo de frequências. (...). Mas a necessidade de interpretação dos dados encontrados fez com que a análise qualitativa também tivesse lugar dentro da técnica. (p.23)

Nesta análise, o investigador procura perceber as características, estruturas e/ ou modelos que estão por detrás da mensagem. Desta forma, o investigador pretende "(...) entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira." (Godoy, 1995, p.23).

Na análise de conteúdo existem três fases cruciais, as quais são: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na primeira fase, pré-análise, organiza-se um esquema de trabalho, onde se deve definir os procedimentos do mesmo. Geralmente, nesta fase, é necessária uma leitura breve de documentos, estipulando-se o primeiro contacto com os mesmos, elaborando assim, "a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e/ ou objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material." (Godoy, 1995, p.24).

A segunda fase, exploração do material, passa, como o nome indica, por explorar os materiais escolhidos na fase anterior. Desta forma o investigador terá de ler os documentos selecionados e adotar procedimentos de codificação, seleção e categorização.

A terceira fase, diz respeito ao tratamento dos dados. Aqui o investigador transforma os resultados brutos em informação com significado e válida. Para tal o investigador utiliza:

(...) técnicas quantitativas e/ ou qualitativas, [que] condensará tais resultados em busca de padrões, tendências ou relações implícitas. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, conforme indicado anteriormente, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. (Godoy, 1995, p.24)

Assim sendo, percebemos a importância da pesquisa documental na abordagem da pesquisa qualitativa, pois a mesma proporciona a compreensão de casos específicos através de registos e/ou documentos. Este tipo de método pode ser utilizado como método único ou auxiliando com outros métodos de análise de dados. Concluimos que a análise de conteúdo, como técnica de análise de dados, é essencial para a identificação e classificação dos tipos de documentos utilizados e para o cuidado com o processo de seleção e coleta de dados, de modo a viabilizar a veracidade/credibilidade em relação à realidade pesquisada (Kripka, Scheller, & Bonnoto, 2015).

Em suma, por todas as características destacadas, acreditamos que a presente investigação passa por uma abordagem qualitativa e de que esta é a mais adequada para investigações na área da educação (Bogdan & Biklen, 1994).

Capítulo IV - Recolha, análise e tratamento dos dados

Capítulo IV - Recolha, análise e tratamento dos dados

O presente capítulo apresenta a recolha, análise e tratamento dos dados obtidos ao longo da investigação, isto é, a recolha e análise dos dois documentos programáticos: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (a partir de agora, designado pelo acrónimo PASEO) e *Aprendizagens Essenciais de Português, do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano* (a partir de agora, designado pela sigla AE-P-1), e, ainda, do manual do professor e do aluno: *TOP! – Português 1.º ano*, com os objetivos de determinar a necessidade de desenvolver a capacidade de inferência no domínio da leitura ao longo do 1.º ano de escolaridade e de detetar a presença de atividades motivadoras do desenvolvimento desta mesma capacidade no manual escolar escolhido. Também neste capítulo, apresentamos sugestões de atividades para trabalhar a competência de inferir com alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

4.1. Análise dos documentos programáticos: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico - 1.º ano

Após a pesquisa dos aspetos mais relevantes sobre a competência de inferência no processo da leitura (saber o que é a competência de inferência, qual a sua importância e de como a desenvolver nos alunos), é importante, agora, incidir nas diretrizes emanadas da Direção-Geral da Educação e relacioná-las com o trabalho inferencial proposto no manual escolar usado na turma em que a PES 1.º CEB ocorreu.

Começamos por justificar a escolha dos documentos curriculares analisados, PASEO e AE-P-1, para a presente investigação, pois, são ambos uma referência para

(...) as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.”. (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017, p.2).

Assim sendo, no documento que acabamos de citar, iremos focar-nos nas seguintes áreas de competências: Linguagens e Textos e Informação e Comunicação, pois são estas áreas de competências que se relacionam com a capacidade inferencial.

De acordo com o documento, no final da escolaridade obrigatória, os alunos terão de ter adquirido, na área de competências das Linguagens e Textos, a seguinte competência: a) “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.” (PASEO, 2017, p.21). No que toca à área de Informação e Comunicação, os alunos terão de ter adquirido, as seguintes competências: b) “transformar a informação em conhecimento; c) colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes

tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente.” (PASEO, 2017, p.22).

Para que os alunos consigam ter adquirida a competência a) *compreensão linguística na modalidade escrita*, necessitam ter desenvolvida a capacidade inferencial, porque, como já dissemos no capítulo anterior, alguma informação pode não ser transmitida explicitamente no texto escrito e ter de ser inferida pelo leitor, com base nas pistas textuais fornecidas e no seu conhecimento prévio do mundo.

Para que os alunos consigam b) *transformar a informação em conhecimento*, têm de a compreender primeiro. Ora a informação pode chegar por via oral e/ou por via escrita, nem sempre explicitando tudo o que pretende transmitir o emissor, sendo mais uma vez necessária a capacidade de inferência para deduzir informação não dita ou escrita.

Para que os alunos consigam, quer na oralidade quer na escrita, c) *colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma, adequada*, também têm de pressupor informações não explicitadas, mas transmitidas implicitamente, pelo que, mais uma vez se torna necessário inferir o que é necessário deduzir.

Pensamos que não será abusivo concluir que a competência de inferência tem de ser trabalhada ao longo de todos os ciclos de ensino, para que, no final da escolaridade obrigatória, os alunos tenham adquiridas eficazmente as competências que referimos.

Relativamente ao documento AE-P-1, trata-se de um documento-chave programático, que tem como intuito auxiliar todo o processo de ensino e aprendizagem, indicando as diretivas oficiais relativamente ao desenvolvimento das áreas de competências, neste caso da área curricular de Português. Neste documento podemos ler que

Ao longo do 1.º ciclo do ensino básico, a disciplina de Português permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, competências nucleares em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua.” (*Aprendizagens Essenciais de Português, do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano*, 2018, p.2).

Nas AE-P-1 estão elencadas as competências que os alunos têm de ter adquiridas no final do 1.º ano do 1.º CEB, sendo que o 1.º e 2.º ano de escolaridade são "como um continuum no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão e da expressão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita, o que implica uma estreita articulação com a oralidade.” (AE-P-1, 2018, p.3). Segundo o mesmo documento é pretendido nestes dois anos desenvolver:

competência da oralidade (compreensão e expressão) com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões; exprimir opinião, partilhar ideias e sentimentos); – **competência da leitura com vista**

a um domínio progressivamente mais seguro da compreensão dos textos²; – educação literária por meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar; – competência da escrita, que inclua saber escrever pequenos textos para a apropriação progressiva das dimensões gráfica, ortográfica e compositiva da escrita; – consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica, textual-discursiva) com alguma metalinguagem elementar (sílaba, por exemplo). (AE-P-1, 2018, p.4)

Neste último documento programático, que se encontra, pois, organizado em quatro domínios (oralidade (O), leitura e escrita (LE), educação literária (EL) e gramática (G)), é notório que o 1.º ano é fundamentalmente dedicado à automatização da leitura, através da decifração e identificação de palavras, partindo de textos simples e curtos, tendo como objetivo prioritário a compreensão literal de informação explícita.

Contudo, também verificamos que nos domínios conjuntos da LE e da EL, são sugeridas atividades de compreensão de textos orientadas para a realização de inferências. Desta forma, no domínio da LE o aluno deve fazer atividades de leitura que o capacitem para ser capaz de realizar inferências baseadas em informação explícita no texto, ficando apto para **“Inferir o tema³ e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas, informativas).”** (AE-P-1, 2018, p.8). No domínio da EL o aluno deve praticar a realização de inferências, avaliar situações, comportamentos, modos de dizer, imagens, entre outras, ficando apto para **“Antecipar o desenvolvimento da história por meio de inferências reveladoras da compreensão de ideias, de eventos e de personagens⁴”** (AE-P-1, 2018, p.10).

Podemos então concluir que tanto no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, como no documento *Aprendizagens Essenciais de Português, do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano*, existem diretivas oficiais para que seja trabalhada a competência de inferência com os alunos. Assim, o que se espera dos professores que trabalham com este ano de escolaridade é que proponham atividades de desenvolvimento da capacidade de inferir o tema, ações e características das personagens dos textos que leem e analisam. Também é justa a expectativa de que nos manuais escolares surjam atividades com estes mesmos objetivos, uma vez que, frequentemente, o manual escolar é o principal recurso usado em sala de aula.

² O negrito é da nossa responsabilidade.

³ *Idem.*

⁴ *Ibidem.*

4.2. Análise do manual do professor e aluno: *Top! - Português 1.º ano*

No ponto anterior analisámos as indicações sobre o desenvolvimento da leitura inferencial presente nos documentos programáticos basilares do currículo nacional, pois consideramos que estes são a premissa para a planificação do trabalho de desenvolvimento da capacidade de inferir, sendo que os professores devem ter um conhecimento consciente e muito detalhado deles, pois são os documentos reguladores das suas práticas. Paralelamente a estes documentos, temos como recurso didático os manuais escolares, que para muitos professores orientam muito do trabalho que se faz em sala de aula. É por esta razão que é pertinente analisar o manual, neste caso utilizado pela turma onde se realizou a PES 1.ºCEB, para evidenciarmos se estão ou não presentes atividades/questões direcionadas para o desenvolvimento da capacidade de inferência.

O manual analisado foi então o manual do aluno, *TOP! - Português 1.º ano* e o manual do professor, *TOP! - Português 1.º ano*. As duas versões deste manual são constituídas por 6 unidades didáticas, estando indicados explicitamente em cada UD os domínios a trabalhar e os objetivos gerais de cada unidade. Desta forma, iremos analisar os manuais tendo em conta as diretivas oficiais relativamente ao desenvolvimento da capacidade inferencial, que constam no documento AE-P-1, observando, assim, se os objetivos previstos nessas diretivas são ou não trabalhados no presente manual, verificando o volume de trabalho que propõem.

Na seguinte tabela estão sintetizadas as tipologias de inferências que deverão ser trabalhadas no 1.º ano de escolaridade.

Tabela 9 -Tipos de inferências a serem trabalhadas no 1.º ano de escolaridade de acordo com o documento *Aprendizagens Essenciais de Português, do 1.º Ciclo do Ensino Básico - 1.º ano*

Tipos de inferências a serem trabalhadas no 1.º ano de escolaridade de acordo com o documento AE-P-1	
Domínio da LE	Inferir o tema de textos.
Domínio da EL	Inferir acontecimentos de desenvolvimento da história (ações).
	Inferir comportamentos e características das personagens.

Na seguinte tabela podemos observar o número e a tipologia de tarefas de inferência previstas no manual do aluno e do professor, *TOP! – Português 1.º ano*.

Tabela 10 - Número e tipologia de tarefas de inferência no manual *TOP! – Português 1.º ano*

manual do aluno: <i>TOP! – Português 1.º ano</i>			manual do professor: <i>TOP! – Português 1.º ano</i>		
UD – 1	UD – 2	UD – 3	UD – 1	UD – 2	UD – 3
0	1*** + 1**	1 ***	2* + 3** + 3***	1* + 3** + 2***	1* + 2***
UD – 4	UD – 5	UD – 6	UD – 4	UD – 5	UD – 6
0	0	5***	1* + 1***	2* + 1** + 4***	2* + 3** + 6***
Total: 8			Total: 37		
* Inferir o tema de textos					
** Inferir acontecimentos de desenvolvimento da história					
*** Inferir comportamentos e características das personagens.					

Da análise global dos manuais, cujos resultados estão patenteados na tabela em cima, verificamos que no manual do aluno: *TOP! – Português 1.º ano* surgem 7 tarefas para desenvolver a capacidade de avaliar situações, comportamentos, modos de dizer, imagens, inferindo assim a compreensão de ideias, eventos ou personagens; e surge apenas 1 tarefa para relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo, inferindo assim os acontecimentos de desenvolvimento da história. No manual do professor: *TOP! – Português 1.º ano* surgem 18 tarefas para desenvolver a capacidade de avaliar situações, comportamentos, modos de dizer, imagens, inferindo assim a compreensão de ideias, eventos ou personagens; 10 tarefas para relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo, inferindo assim os acontecimentos de desenvolvimento da história; e por último, 9 tarefas para inferir o tema do texto consoante o título ou imagens do mesmo, como fica patente na tabela 9.

Tabela 11 - Resultados da análise do manual do professor e aluno *TOP! – Português 1.º ano*

	Manual do aluno: <i>TOP! – Português 1.º ano</i>	Manual do professor: <i>TOP! – Português 1.º ano</i>
Tarefas para desenvolver a capacidade de avaliar situações, comportamentos, modos de dizer, imagens, inferindo assim a compreensão de ideias, eventos ou personagens.	7 tarefas	18 tarefas
Tarefas para relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo, inferindo assim os acontecimentos de desenvolvimento da história.	1 tarefa	10 tarefas
Tarefas para inferir o tema do texto consoante o título ou imagens do mesmo.	0 tarefas	9 tarefas
Total de tarefas:	8 tarefas	37 tarefas

Ao analisarmos estas duas versões do manual em análise, concluímos que o número de tarefas, explícitas, para o desenvolvimento da capacidade de inferir é bastante reduzido, pois, no caso do manual do aluno, em metade das unidades não surge uma única tarefa para se desenvolver esta mesma capacidade, como pode ser observado no gráfico, em baixo (gráfico 2).

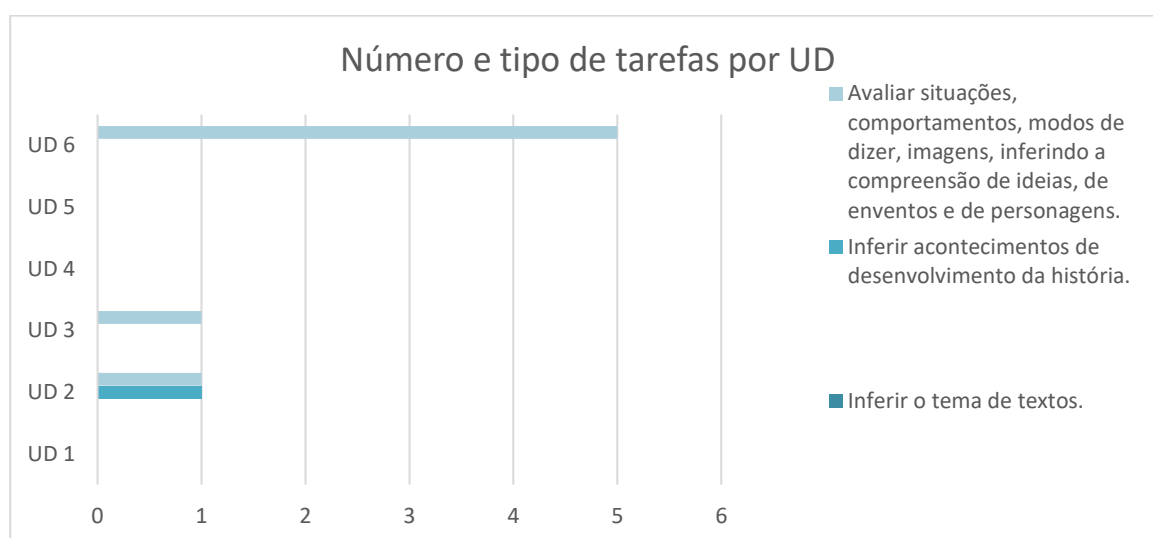


Gráfico 2 - Número e tipologia de tarefas por Unidade Didática no manual do aluno: TOP! - Português 1.º ano

Comparativamente, no manual do professor, verificamos que existem mais tarefas direcionadas para o desenvolvimento da capacidade de inferir como se vê no gráfico a seguir (gráfico 3).

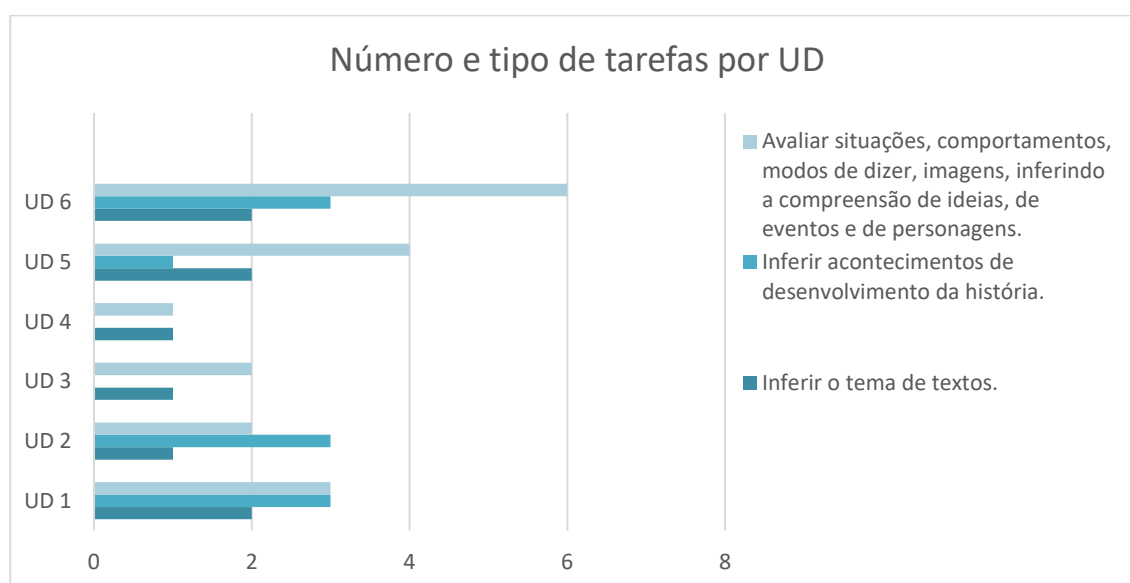


Gráfico 3 - Número e tipologia de tarefas por Unidade Didática no manual do professor: TOP! - Português 1.º ano

Apesar de no manual do professor surgir um número significativo de tarefas extra, é obvio que cabe ao professor decidir se as utiliza ou não na leção das suas aulas. Certamente, haverá professores que são sensíveis à necessidade de trabalhar com regularidade a leitura inferencial e que proporão um número adequado e equilibrado de atividades que têm como objetivo desenvolver esta competência, quer as que estão presentes no manual do professor quer outras estruturadas e construídas por eles mesmos. Eventualmente, também haverá alguns docentes que se limitam a cumprir o número mínimo de tarefas com este objetivo, que corresponderá às propostas que surgem no manual do aluno.

Somando todas as tarefas presentes em ambas as versões do manual temos 37 tarefas direcionadas para o desenvolvimento da capacidade de inferir. Partindo do princípio de que os alunos realizarão todas as tarefas propostas no guião do professor presente no seu manual, o número revela-se um pouco mais tranquilizador, tornando-se, ainda, evidente que o volume de trabalho para desenvolver a capacidade de inferir, enquanto estratégia de compreensão leitora, deveria ter mais expressividade neste recurso e no contexto de sala de aula.

4.3. Sugestões de atividades para o desenvolvimento da competência de inferir nos alunos de 1.º ano do 1.ºCEB

Com o intuito de sugerir algumas tarefas ilustrativas direcionadas para a leitura inferencial, foram selecionados dois vídeos e dois textos literários para trabalhar o desenvolvimento da competência inferencial. Todo o presente estudo foi influenciado pelo trabalho de Gonçalves (2016 e 2020), especificamente pelos seus dois trabalhos intitulados: *Desenvolver o conhecimento pragmático em crianças pequenas* (2016) e *A leitura inferencial nos primeiros anos de escolaridade* (2020). A partir da leitura destes dois trabalhos de Gonçalves, surgiu não só a motivação para a presente investigação, mas, também, bastante conhecimento científico e toda a estrutura das atividades sugeridas mais adiante.

Gonçalves (2016), nos seus dois trabalhos acima referidos, propõe que sejam lançadas questões diretamente dirigidas para a capacidade de inferência pois, estaremos a conduzir as crianças para “(...) um conhecimento, primeiro intuitivo, depois implícito e cada vez mais consciente, até se transformar em conhecimento explícito e refletido, transformando-os, certamente, em comunicadores eficazes.” (p.56). Desta forma serão sugeridas atividades que poderão ser utilizadas como recurso para desenvolver a capacidade de inferir em alunos de 1.º ano de escolaridade.

As escolhas das atividades propostas e dos recursos foram motivadas pela faixa etária a que ambos se dirigem (dos 6-8 anos) e/ou do ano de escolaridade de que nos ocupamos (1.º ano de escolaridade), e, também, em termos de nível de complexidade e duração, quer das atividades quer dos recursos.

A primeira atividade que sugerimos será feita a partir do visionamento de um episódio (“Vai um mergulho?”)⁵ de um dos desenhos animados conhecidos pelas crianças (*A Ovelha Choné*, de James Cary). A escolha de um episódio desta série de desenhos animados foi influenciada por Gonçalves (2016), pois no seu estudo: *Desenvolver o conhecimento pragmático em crianças pequenas* (2016), utiliza também um episódio destes desenhos animados para desenvolver capacidades, tais como:

o respeito pelos princípios de cortesia e de cooperação; a compreensão e produção de diferentes tipos de atos ilocutórios; a compreensão e produção de diversos gêneros textuais; a capacidade de resumir e justificar opiniões; a capacidade de antecipação de conteúdos e de fazer inferências e a capacidade de interpretação em sentido literal e em sentido figurado, entre outras. (p.55)

Gonçalves (2016) explora o desenho animado *A Ovelha Choné* devido a este ser muito conhecido pelas crianças, pois o mesmo pode ser visualizado na Televisão Nacional e, também, pela qualidade que estes vídeos curtos de animação oferecem. Nos episódios deste desenho animado não existe linguagem verbal, assim as crianças têm de inferir aquilo que as personagens estão a pensar ou a transmitir através das atitudes e da linguagem não-verbal que as personagens usam.

As questões lançadas para esta atividade (tabela 10) serão feitas durante e depois da visualização do vídeo. É do nosso conhecimento que para qualquer tipo de atividade de leitura e interpretação de um texto ou de exploração e compreensão de um texto cinematográfico (neste caso um episódio de um desenho animado) é importante existirem três momentos cruciais, são eles: o antes, o durante e o depois da leitura, de forma a orientar os alunos na interpretação/compreensão do que leram/visionaram.

Desta forma, é importante que antes de se iniciar a atividade se tenha uma conversa com a turma. Nesta conversa é fulcral que perguntemos se conhecem o presente desenho animado, falando um pouco sobre o mesmo (por exemplo, sobre as personagens que conhecem, o que costumam elas fazer, entre outras); se já viram o episódio que irão visualizar; e qual a particularidade deste desenho animado (desenho animado sem linguagem verbal). Após esta conversa em grande grupo poderemos iniciar o visionamento do vídeo e lançar as questões. De notar que no decorrer da atividade as questões lançadas não são todas direcionadas para a capacidade de inferir, assim sendo, as questões que estão diretamente relacionadas para o desenvolvimento desta capacidade estarão escritas a negrito.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=esFIHQulthI> ou fazendo a pesquisa pelo título do episódio num motor de busca.

Tabela 12 - Atividade motivadora do desenvolvimento da competência inferencial - Visionamento do episódio “Vai um mergulho?” Ovelha Choné, de James Cary.

Atividade: Visionamento do vídeo e exploração de sentidos veiculados através de códigos não-verbais ou através da imagem ou de silêncios.
Público-alvo: Alunos do 1.º ano do 1.ºCEB.
Objetivos: Desenvolvimento da capacidade de antecipação e de inferência de informação que não é dita, mas é veiculada. Desenvolvimento da capacidade de expressar opiniões.
Metodologia: Visionamento segmentado do vídeo e questionamento oral e coletivo à respetiva turma.
Duração da atividade: 1h (esta atividade poderá ser realizada numa aula da área curricular de Português).
Etapas do desenvolvimento da atividade
Etapa 1: Visionamento do vídeo até ao minuto 0:46. Pausa. Questões a lançar: 1. Descrevam o que veem. 2. Observaram as expressões das ovelhas? Porque estão sentadas no chão, à sombra, e a abanarem-se com leques? Porque terão a língua de fora? Porque terão tanta sede? 3. Para estar tanto calor, qual acham ser a estação do ano em que o episódio se passa?
Etapa 2: Continuação do visionamento do vídeo até ao minuto 1:16. Pausa. Questões a lançar: 1. Por que razão o ovo ao abrir-se começou a estrelar em cima do capô da carrinha do dono da quinta? 2. O dono da quinta ao ver o ovo estrelar teve que reação? Porque acham que ficou contente?
Etapa 3: Continuação do visionamento do vídeo até ao minuto 1:25. Pausa. Questões a lançar: 1. O que mandou o dono da quinta fazer ao cão? 2. O que acham que o dono da quinta irá fazer com a água?
Etapa 4: Continuação do visionamento do vídeo até ao minuto 3:04. Pausa. Questões a lançar: 1. Como parece a ovelha choné? Porque acham que está tão pensativa? 2. Qual acham que vai ser a ideia dela? 3. Repararam nos objetos que as ovelhas trazem consigo? Quais são? 4. O que pensam elas que vão poder fazer? 5. Acham que o cão está a preparar tudo para ele próprio ir tomar banho na piscina? Porquê?
Etapa 5: Continuação do visionamento do vídeo até ao minuto 4:00. Pausa. Questão a lançar: 1. Porque fingiram as ovelhas que passou a haver nuvens no céu?
Etapa 6: Continuação do visionamento do vídeo até ao minuto 4:47. Pausa. Questões a lançar: 1. Porque ficaram as ovelhas tão contentes? 2. O que vos parece que elas farão a seguir? 3. Qual acham que vai ser a atitude do cão?
Etapa 7: Continuação do visionamento do vídeo até ao minuto 6:19. Pausa. Questão a lançar: 1. Por que razão desapareceram tão assustados o dono da quinta e o cão?
Etapa 8: Continuação do visionamento do vídeo até ao fim. Questão a lançar: 1. Porque não voltou o dono da quinta para a piscina? 2. O dono da quinta e o cão mereceram a partida que as ovelhas lhes pregaram? Defende com argumentos a tua opinião.

A segunda atividade (esquematizada na tabela 11) foi pensada para ser feita a partir do visionamento do vídeo “*For the birds*”⁶ da *Pixar Studios*. A escolha deste vídeo foi feita com base nos mesmos critérios que apresentámos para a 1.ª atividade, pois trata-se de um vídeo em que não existe linguagem verbal e achamos que o mesmo se adequa à faixa etária a que as atividades se destinam. Desta forma, os alunos terão de inferir a informação através das atitudes e das reações das personagens. As questões lançadas para esta atividade serão feitas durante e depois da visualização do vídeo, logo, é essencial que antes de se iniciar a atividade se tenha uma conversa com a turma. Nesta conversa podemos começar por traduzir para português o título do vídeo, perguntar se já visualizaram o vídeo em questão e falar um pouco sobre a *Pixar Studios* (o que é, o que faz e mostrar algum conteúdo produzido pela *Pixar* que as crianças já tenham visto). Também será importante referir que o vídeo não terá linguagem verbal.

Terminada a conversa em grande grupo poderemos iniciar o visionamento do vídeo e lançar as questões. De notar que no decorrer da atividade as questões lançadas não são todas direcionadas para a capacidade de inferir, assim sendo, as questões que estão diretamente relacionadas para o desenvolvimento desta capacidade estarão assinaladas, tal como na atividade anterior.

Tabela 13 - Atividade motivadora do desenvolvimento da competência inferencial - Visionamento do vídeo “*For the birds*” da *Pixar Studios*

Atividade: Visionamento do vídeo e exploração de sentidos veiculados através de códigos não-verbais ou através da imagem ou de silêncios.
Público-alvo: Alunos do 1.º ano do 1.ºCEB.
Objetivos: Desenvolvimento da capacidade de antecipação e de inferência de informação que não é dita, mas é veiculada. Desenvolvimento da capacidade de expressar opiniões.
Metodologia: Visionamento segmentado do vídeo e questionamento oral e coletivo à respetiva turma.
Duração da atividade: 1h (esta atividade poderá ser realizada numa aula da área curricular de Português).
Etapas do desenvolvimento da atividade
Etapa 1: Visionamento do vídeo até ao minuto 0:34. Pausa. Questão a lançar: 1. Porque começou a discussão?
Etapa 2: Visionamento do vídeo até ao minuto 0:45. Pausa. Questões a lançar: 1. Como reagem os passarinhos à saudação da ave que acaba de chegar? 2. Qual acham que seria a atitude certa a se tomar?
Etapa 3: Visionamento do vídeo até ao minuto 1:01. Pausa. Questões a lançar: 1. Quando a ave tenta comunicar com os passarinhos como reagem estes últimos? 2. Porque não quererão os passarinhos conviver com a ave? 3. O que vos parece que vai acontecer a seguir?
Etapa 4: Visionamento do vídeo até ao minuto 1:36. Pausa.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HbsQb3SmG9g>

Questões a lançar: 1. O que acham que irão estes dois passarinhos fazer? 2. Qual é a intenção dos dois passarinhos?
Etapa 5: Visionamento do vídeo até ao minuto 1:50. Pausa. Questões a lançar: 1. Como está a ave a reagir à rejeição dos passarinhos? Está a ficar preocupada, zangada ou indiferente? 2. Qual acham ser a razão para a ave não estar a ficar preocupada?
Etapa 6: Visionamento do vídeo até ao minuto 1:52. Pausa. Questão a lançar: 1. O que acham que o passarinho pensou para ficar assim de olhos tão abertos?
Etapa 7: Visionamento do vídeo até ao minuto 2:04. Pausa. Questões a lançar: 1. Por que razão os passarinhos mandaram parar os outros dois de bater com o bico nas patas da ave? 2. O que acham que irá acontecer se a ave cair?
Etapa 8: Visionamento do vídeo até ao fim. 1. Refletir em grande grupo sobre a mensagem que esta história pretende transmitir.

Estas duas atividades apresentadas, como referido anteriormente, têm a finalidade de desenvolver a capacidade de inferir em alunos de 1.º ano de escolaridade. Realizar atividades através do visionamento de vídeos é bastante enriquecedora para crianças mais jovens, pois estas acham bastante atrativo tudo o que é animado. É essencial elaborar e realizar atividades que sejam interessantes do ponto de vista das crianças, pois se assim for, elas já serão por si só uma motivação para as crianças adquirirem eficazmente as aprendizagens pretendidas. Desta forma, utilizar estes recursos em sala de aula é bastante vantajoso, não só para fomentar a motivação necessária para captar a atenção dos alunos, mas neste caso, também, bastante ricos para desenvolver a capacidade de inferir nos alunos, pois os vídeos não têm linguagem-verbal, tendo as crianças de inferir as mensagens que as personagens passam através das suas ações.

A terceira atividade que preparámos (apresentada na tabela 12) foi feita a partir do recurso a um texto de literatura para a infância “O leão que temos cá dentro” de Rachel Bright e Jim Field. A edição utilizada foi a 6.ª edição da obra.

A escolha deste texto para a presente atividade teve em conta, por um lado, a sua indicação pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) como leitura recomendada para a faixa etária entre os 6 a 8 anos de idade. Por outro lado, trata-se de um texto narrativo com características invulgares, pois, apesar de ser uma tradução portuguesa mantém a característica de o texto ser em verso, o que facilita a antecipação das palavras seguintes e o torna mais motivador, aproximando-o das narrativas tradicionais orais, bem conhecidas das crianças.

É do nosso conhecimento que qualquer texto, e em particular os textos literários, geralmente, nunca transmitem toda a informação de forma explícita, tendo, neste caso, os leitores que inferir a informação transmitida de forma implícita no mesmo. Daqui o nosso interesse pelo uso deste tipo de recurso que é o texto de literatura para a infância.

De salientar que propomos que se faça uma leitura oral do texto para a turma, a qual deverá ser realizada pelo professor, uma vez que o texto é relativamente longo para alunos de 1.º ano, prevendo-se que ainda não consigam fazer uma leitura silenciosa individualmente. As questões apresentadas para esta atividade deverão ser feitas durante e após a leitura do texto. É necessário que antes de se iniciar a leitura se tenha uma conversa com a turma, explorando alguma da informação presente na capa da obra: referir o autor; o ilustrador; o n.º da edição; a editora; o símbolo do PNL – explicando sempre a função de cada elemento analisado na capa. Pode perguntar-se aos alunos que animais se veem na capa e porque estará o ratinho em cima da cabeça do leão. De seguida, poderia pedir-se aos alunos que lessem em voz alta o título da obra e perguntar-lhes o que poderá significar, relacionando-o com a imagem da capa.

Concluída a primeira abordagem do texto poderemos iniciar a leitura da obra e lançar as questões. É importante também referir que as questões que se propõem, não são todas direcionadas para a capacidade de inferir, assim sendo, as questões que estão diretamente relacionadas para o desenvolvimento desta capacidade estarão obviamente assinaladas.

Tabela 14 - Atividade motivadora do desenvolvimento da competência inferencial - Leitura e exploração da obra "O leão que temos cá dentro" de Rachel Bright e Jim Field

Atividade: Leitura de um texto explorando os sentidos veiculados verbalmente ou através da imagem.
Público-alvo: Alunos do 1.º ano do 1.ºCEB.
Objetivos: Desenvolvimento da capacidade de antecipação e de inferência de informação que não é dita, mas é veiculada. Desenvolvimento da capacidade de expressar opiniões.
Metodologia: Leitura parcelar do texto e questionamento oral e coletivo à respetiva turma.
Duração da atividade: 1h (esta atividade poderá ser realizada numa aula da área curricular de Português).
Etapas do desenvolvimento da atividade
Etapa 1: Leitura da 1.ª e 2.ª página de texto. Questão a lançar: Através da leitura e da observação da ilustração conseguem identificar onde vive o rato e os animais representados?
Etapa 2: Leitura da 3.ª e 4.ª página de texto. Questão a lançar: Como acham que se sentiria o rato com o facto de ser invisível para os outros?
Etapa 3: Leitura da 5.ª e 6.ª página de texto. Observação da 7.ª e 8.ª página de texto. Questões a lançar: - Vamos completar a frase do texto "O bicho grande e dentado fazia a todos sentir a importância que tinha pela força do seu...". Qual acham que será a palavra que falta? - Constatar as hipóteses sugeridas pelos alunos pela leitura e observação da ilustração das páginas seguintes (7.ª e 8.ª).
Etapa 4: Leitura da 9.ª, 10.ª e 11.ª página de texto. Questão a lançar: Qual acham que foi a ideia do rato?
Etapa 5: Leitura da 12.ª, 13.ª e 14.ª página de texto. Questão a lançar:

1. O rato pensa que só existirá um animal que o consiga ensinar a fazer-se notado. Qual será o animal em que ele está a pensar?
Etapas 6: Leitura da 15.^a, 16.^a, 17.^a e 18.^a página de texto. Questão a lançar: 1. Porque pensou o rato que poderia ser o prato do dia? 2. Que característica sua precisará o rato de mudar, para conseguir o objetivo que pretende? 3. Porque encontrou o ratinho na subida até ao alto tantos ossos? 4. O que vos parece que vai acontecer a seguir?
Etapas 7: Leitura da 19.^a, 20.^a, 21.^a e 22.^a página de texto. Questões a lançar: 1. O tempo ficou mais longo... para quem? 2. Por que razão pareceu ao rato que o tempo ficou mais logo? 3. O que acham que soltou o leão?
Etapas 8: Leitura da 23.^a, 24.^a e 25.^a página de texto. Questão a lançar: 1. Estavam à espera desta reação do leão? Porquê?
Etapas 9: Leitura da 26.^a, 27.^a, 28.^a e 29.^a página de texto (término da história). Questões a lançar: 1. Como se sentia o rato? 2. Por que razão ele já se sentia maior? 3. Como se sentiu o leão com aquela amizade? 4. Qual a lição que retiras desta história?

A quarta atividade que sugerimos, ilustrada na tabela 13, foi preparada a partir do poema “O crocodilo” retirado da coletânea “Fala Bicho” de Violeta Figueiredo e Danuta Wojciechowska. A edição utilizada foi a 5.^a edição. A escolha do texto narrativo anterior e deste último poema, para a anterior e para a presente atividade, foi motivada por dois fatores: a influência de Gonçalves e do seu trabalho *A leitura inferencial nos primeiros anos de escolaridade* (2020), pois a autora explora também um texto narrativo literário e dois poemas desta mesma coletânea, e pelo facto de esta coletânea estar recomendada pelo PNL para a faixa etária de que nos ocupamos. Efetivamente, apesar de o PNL recomendar a leitura desta coletânea para o 2.^o ano de escolaridade, a mesma é considerada indicada genericamente para a faixa etária entre os 6 a 8 anos de idade.

As questões apresentadas para esta atividade serão feitas durante e depois da leitura do texto e os alunos não devem ter a cópia do poema, levando-se para a sala apenas um exemplar da coletânea. Torna-se pertinente que antes de se iniciar a atividade se tenha uma conversa com a turma sobre a obra “Fala Bicho”, explorando a capa da obra: referir o autor; o ilustrador; o n.^o da edição; a editora – explicando sempre a função de cada elemento analisado na capa. Consideramos também necessário abordar o género textual dos textos literários que se encontram na coletânea “Fala Bicho”, falando sucintamente de algumas das características da poesia, nomeadamente, a distribuição da mancha gráfica na página, a linguagem em verso, a presença de rima e o conteúdo (expressão de emoções e/ou de sentimentos) habitual deste género de textos. Nesta etapa ‘antes de ler’, também parece necessário contextualizar os alunos sobre a localização do Egito no continente africano e do rio Nilo. Para isso, propomos

que se realize uma pesquisa na *Internet* em grande grupo sobre a localização do país e sobre as características do rio Nilo (onde fica, onde nasce e onde termina/desagua, que espécies de animais podemos encontrar nele).

Finalizada a conversa em grande grupo poderíamos iniciar a leitura oral do poema “O crocodilo”, feita pelo professor, e começar a lançar as questões. De realçar que as questões lançadas, da presente atividade, não são todas direcionadas para a capacidade de inferir, estando essas mesmas questões assinaladas.

Tabela 15 -Atividade motivadora do desenvolvimento da competência inferencial - Leitura e exploração do poema “O crocodilo” de Violeta Figueiredo e Danuta Wojciechowska

Atividade: Leitura e interpretação de um poema, explorando os sentidos veiculados verbalmente ou através da imagem.
Público-alvo: Alunos do 1.º ano do 1.ºCEB.
Objetivos: Desenvolvimento da capacidade de antecipação e de inferência de informação que não é dita, mas é veiculada. Desenvolvimento da capacidade de expressar opiniões.
Metodologia: Leitura parcelar do texto e questionamento oral e coletivo à respetiva turma.
Duração da atividade: 1h (esta atividade poderá ser realizada numa aula da área curricular de Português).
Etapas do desenvolvimento da atividade
Etapa 1: Leitura do título do poema e observação da imagem do mesmo. Questão a lançar: 1. Sobre o que acham que irá falar o poema? 2. Sabem alguma informação sobre este animal? Por exemplo, sobre o seu tamanho, sobre onde costuma estar, de que se alimenta, se é perigoso para as pessoas ou não...
Etapa 2: Leitura do poema até ao verso 5. Questões a lançar: 1. Acham sensato a pessoa estar a nadar no rio Nilo? Porquê? 2. O que significa a expressão “(...) com o rabo a <u>rabiar</u> (...)”? 3. O que acham que irá acontecer?
Etapa 3: Leitura do poema até ao verso 10. Questões a lançar: 1. Acham que quem está a nadar no rio Nilo é um rapaz ou uma rapariga? Em que se baseiam para dar a vossa resposta? 2. Será que esta pessoa que está a nadar no rio Nilo é egípcia ou será turista? Justifiquem a vossa opinião.
Etapa 4: Leitura do poema até ao verso 14. Questões a lançar: 1. Por que razão perguntou o rapaz ao crocodilo se ele sabia nadar em marcha atrás? 2. Como acham que termina o poema?
Etapa 5: Leitura do poema até ao final. Questões a lançar: 1. Estavam à espera deste final? Porquê? 2. Comenta a seguinte frase: “(...) deixando-me outra vez tranquilo nas mansas águas do rio Nilo.”. Achas possível estar tranquilo a nadar no rio Nilo? Porquê? 3. A expressão “água mansas” tem um duplo sentido? Qual será? 4. Agora que ouviste a leitura do poema confronta as ideias finais com a antecipação feita sobre o tema do texto.

As quatro tarefas sugeridas nestas tabelas devem ser vistas como meras propostas de trabalho, direcionado para o desenvolvimento da competência de inferir, e como exemplos concretos de possíveis questões e atividades a serem realizadas na sala de aula, a partir da 'leitura' de textos cinematográficos (desenhos animados) e da leitura de textos de literatura para a infância. O objetivo destas tarefas é de ajudar os alunos a prestarem atenção à informação implícita veiculada num texto, num vídeo ou até de uma conversa, a partir das pistas disponíveis fornecidas. Temos assim o intuito de ajudar os alunos, com este tipo de atividades, a conseguirem ir para além da interpretação literal do que leem, veem ou ouvem, tornando-se alunos com competências de compreensão leitora desenvolvidas.

Capítulo V - Considerações finais

Capítulo V - Considerações finais

O presente capítulo patenteia as conclusões retiradas ao longo de todo o relatório de estágio, as principais dificuldades sentidas ao longo de todo o processo e as limitações do contexto envolvente, e, por último, sugestões para futuras investigações a realizar em relatórios de estágio em 1.ºCEB.

5.1. Principais conclusões e considerações finais do relatório

No presente relatório de estágio concerne duas práticas pedagógicas supervisionadas. Começamos por referir a primeira prática, realizada em educação pré-escolar, onde nos inserimos num grupo de crianças com 3 anos de idade. Nesta PSEPE tivemos a oportunidade de nos inserir numa instituição e num grupo de crianças, sendo possível observar todo um contexto e aprendermos com ele. Ao longo da prática foram encontradas algumas dificuldades, mas, com uma prática reflexiva puderam ser superadas. Concluiu-se com esta prática que é bastante importante dar a oportunidade às crianças de realizarem diversas atividades recorrendo a materiais/recursos e estratégias diferentes. É fundamental por isso, o educador/a estar sempre predisposto/a a pesquisar e selecionar conhecimentos.

Relativamente à PES 1.º CEB, foi possível inserirmo-nos numa turma de alunos do 1.º ano de escolaridade. Ao longo da prática foram encontradas algumas dificuldades, sendo a principal, a adaptação ao E@D. Realizar a prática recorrendo a esta forma de ensino foi bastante complexa, pois fez-nos adaptar todo um trabalho e uma forma de pensar previamente definida. Assim, concluiu-se com esta prática que esta profissão exige que defendamos valores como a resiliência e superação, para que consigamos superar as adversidades que vamos encontrando ao longo do nosso percurso profissional.

Segundo o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), ao longo da escolaridade, os alunos deverão adquirir diversificadas competências, nomeadamente, nas áreas das Linguagens e Textos e da Informação e Comunicação. No âmbito das áreas referidas, os alunos terão de “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.” (p.21), e de serem capazes de “transformar a informação em conhecimento; colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente.” (p.22). Ou seja, resumidamente, serem capazes de compreender a informação que lhes é comunicada, de forma explícita ou implícita, e de comunicarem, explícita ou implicitamente, informação a outros, respeitando as regras específicas de cada ambiente comunicativo.

Para que os alunos tenham adquiridas todas estas competências, é fulcral que, ao longo dos anos de escolaridade, sejam oferecidas atividades que fomentem o

desenvolvimento de todas essas capacidades. Como nos afirma o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017):

É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. (p.17).

Claro que também, e especialmente, na área de conteúdo de Português podem ser oferecidas atividades que tenham o objetivo de desenvolver múltiplas literacias, desempenhando o manual do aluno um papel importante, enquanto recurso preferencial do professor nos contextos de sala de aula e de trabalho autónomo.

Dada a importância que nos dias de hoje a interpretação e compreensão da informação representa para que sejamos indivíduos críticos e reflexivos, pois a informação chega às camadas mais jovens, e a todos os outros, tão facilmente, devido ao desenvolvimento tecnológico que põe ao nosso alcance a informação através de um “clique”, é importante que sejam usadas estratégias para desenvolver a capacidade de compreensão de textos e informação. Isto com o objetivo de capacitar os alunos para poderem distinguir factos verídicos de falsas informações e para inferirem o que não é expresso explicitamente, mas que pode ser fulcral para perceber as intenções e os objetivos de quem escreveu ou disse.

Desta forma, a investigação documental incidiu sobre o desenvolvimento da competência de inferência. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, no âmbito de uma pesquisa documental. Através desta metodologia foi-nos possível obter conhecimento científico sobre determinado tema, através da leitura e análise de diversos tipos de documentos, tais como, bibliografia específica sobre a competência em causa, documentos curriculares nucleares e manuais escolares. Estes documentos foram analisados e tiveram o intuito de aumentar o saber científico para que auxiliassem, posteriormente, a análise dos documentos curriculares e dos manuais e, assim, fosse possível retirar conclusões dessa mesma análise.

Como enfatizado em capítulos anteriores, através desta investigação pretendemos desenvolver o nosso conhecimento sobre a leitura inferencial; averiguar se os documentos curriculares escolhidos e analisados preveem objetivos específicos a atingir durante o 1.º ano do 1.º CEB relativamente à capacidade de inferência; se no manual utilizado pela turma onde decorreu a PES existem atividades/questões/tarefas suficientes para o desenvolvimento da capacidade de inferir, e propor outras atividades complementares que potenciem esta mesma capacidade.

Para darmos resposta à questão-problema inicial e atingir os objetivos definidos, foi importante começar por coletar e realizar uma leitura profunda de diversos artigos científicos, onde fomos buscar a base teórica para compreendermos como se processa a leitura inferencial. É essencial salientar a importância de Gonçalves (2016 e 2020) e

dos seus dois trabalhos analisados: *Desenvolver o conhecimento pragmático em crianças pequenas* (2016) e *A leitura inferencial nos primeiros anos de escolaridade* (2020), para a realização da presente investigação, pois, para além de termos adquirido bastante conhecimento, foi através da mesma autora que nos surgiu toda a motivação para a presente investigação.

No que concerne aos dados obtidos através da análise dos documentos curriculares, podemos verificar que existe alguma discrepância entre as diretrizes presentes nestes documentos vindos da Direção-Geral da Educação, os quais são a principal diretriz para as ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória (ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e aprendizagem), e o volume de atividades presentes no manual escolar destinadas a desenvolver a mesma leitura inferencial. Desta forma ao analisarmos os documentos curriculares *PASEO* e *AE-P-1* e ao confrontar esta análise com a do manual utilizado pela turma de PES (*TOP! – Português 1.º ano*, do professor e aluno), é possível afirmarmos que existe pouco volume de atividades diretamente direcionadas para a capacidade de inferir. É importante ainda salientar as diferenças encontradas em ambos os manuais, do professor e aluno, verificando assim, que no manual do aluno existem pouquíssimas atividades direcionadas para o desenvolvimento da capacidade de inferir, sendo que existem UD onde não existe uma única atividade para tal. Já no manual do professor foram encontradas mais atividades para desenvolver essa competência. Contudo estas atividades não são de cariz obrigatório, são apenas sugestões em que cabe ao professor da turma decidir se as realiza ou não.

Devido a estas conclusões, retiradas através dos dados analisados, é possível respondermos à questão-problema da investigação, onde podemos declarar que o peso, no manual utilizado pela turma onde decorreu a PES, de atividades de desenvolvimento da capacidade de inferência é reduzido. Assim, achámos pertinente propormos atividades que poderão surgir como modelo ou, até, serem utilizadas numa turma de 1.º ano de escolaridade. Estas atividades complementares que propomos têm como principal objetivo desenvolver nos alunos a sua capacidade de inferir, contudo, apenas algumas das questões lançadas nas atividades são para os alunos realizarem inferências, sendo que, essas últimas se encontram devidamente assinaladas.

Pensamos ser pertinente estas propostas de atividades, mostrando que poderão ser desenvolvidas diferentes atividades, utilizando diversos recursos diferentes, como textos de literatura infantil, vídeos de curtas-metragens animadas ou imagens apelativas, para o desenvolvimento da capacidade de inferir, e que esses recursos consigam ser do agrado dos alunos, motivando os mesmos para a realização de tais atividades. Para terminar, sublinhar que concordamos com Silva e Mettrau (2010), quando afirmam que a “(...) a motivação pode influenciar no modo como o aluno utiliza suas capacidades além de afetar na percepção, atenção comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho.” (p.222).

5.2. Limitações da investigação

Quando planeamos uma investigação esperamos que decorra tudo conforme o planeado. Todavia, aparecem sempre situações que condicionam o desenrolar da investigação. Desse modo, torna-se essencial destacar algumas das limitações e dificuldades com que nos fomos deparando ao longo do nosso trabalho.

A primeira e principal dificuldade diz respeito às metodologias de ensino que tiveram de ser usadas durante a PES em 1.º CEB. Inicialmente, estava previsto realizar a PES em ensino presencial e executar todo o processo investigativo de campo neste mesmo contexto. Contudo, devido às medidas de contenção motivadas pela COVID-19 foi necessário recorrer à metodologia de E@D. Dessa forma, foi necessário reorganizar todo o processo de ensino/aprendizagem e todo o processo investigativo. Consideramos que foi uma adaptação complexa, pois a investigação sofreu uma reestruturação completa, sendo que toda a metodologia de investigação teve de ser alterada. Inicialmente, a investigação estava preparada para ser de cariz qualitativo, especificamente, uma investigação-ação, tendo, depois, de se alterar para uma investigação, igualmente de cariz qualitativo, mas, passando a ser uma pesquisa documental. Com isto, tudo o que se tinha pensado fazer inicialmente foi colocado de parte e surgiu uma nova investigação, tendo apenas mantido a temática escolhida inicialmente.

Outra das limitações patente no decorrer da investigação diz respeito ao facto da investigadora ser principiante e inexperiente no processo investigativo. Todavia, tentou-se sempre combater as dificuldades que surgiram com mais pesquisa e com as sugestões e explicações da orientadora da presente investigação.

Devemos realçar um aspeto importante relacionado com os dados obtidos, pois, tendo em conta que estes foram apenas provenientes de um manual escolar destinado ao 1.º ano de escolaridade, as conclusões obtidas não podem ser generalizadas, sendo que a análise de outros manuais escolares poderia reforçar os resultados obtidos ou conduzir a resultados diferentes.

Em suma, apesar das limitações mencionadas, a investigação foi desenvolvida de modo positivo tendo sido cumpridos todos os objetivos que foram delineados previamente.

5.3. Sugestões para futuras investigações

Durante a realização do estudo refletimos sobre a necessidade de serem analisados diferentes manuais dedicados ao 1.º ano de escolaridade, assim poderiam ser retiradas conclusões mais generalizadas. Também, teria sido interessante realizarmos as atividades sugeridas com alunos de 1.º ano do 1.º CEB em contexto de sala de aula, podendo depois analisar as suas reações, a motivação da turma perante este tipo de atividades e as suas respostas às nossas questões, para, posteriormente, avaliar a

eficácia das mesmas atividades para desenvolver a capacidade de inferência dos alunos.

Para além disso, tendo em conta que esta investigação foi realizada na metodologia de E@D, parece-nos vantajoso a replicação de uma investigação semelhante numa turma de alunos de 1.º ano de 1.º CEB em regime de ensino presencial. Acreditamos que uma investigação-ação sobre o desenvolvimento da leitura inferencial em regime de ensino presencial permitirá obter resultados positivos, em termos de maior e mais significativo volume de dados da observação.

Referências bibliográficas

- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier. *Formando professores profissionais*, 23-35.
<https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/184390.pdf>.
- Betenheuser, M., L., & Pasqualotto, R., A. (2017). Comportamentos resilientes em professores que trabalham com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem. *Revista PsicoFAE - Pluralidades em Saúde Mental*, 6(1), p.115-128.
<file:///C:/Users/andre/Downloads/105-374-1-SM.pdf>
- Boccato, V., R., C. (2006). Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, 18(3), p.265-74.
https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boso, A., Garcia, D., Rodrigues, M., & Marcondes, P. (2010). Aspectos cognitivos da leitura: Conhecimento prévio e teoria dos esquemas. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 15(2), p.24-39.
<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/75553>.
- Bovo, M., C. (2004). Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica. *Revista Urutagua – revista acadêmica multidisciplinar*, 7, p.1-11.
<http://www.uem.br/urutagua/007/07bovo.htm>
- Brandão, A., & Spinillo, A. (2015). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Sistema de Información Científica Redalyc*. 11(2), p.1-16.
<https://www.redalyc.org/html/188/18811206/>
- Buescu, H., C., Morais, J., Rocha, M., R., & Magalhães, V., F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Buescu, H.; Rocha, M. e Magalhães, V.(sd.) *Materiais de Apoio à Implementação das Metas Curriculares, Português, 1.º e 2.º Ciclos da Educação Básica, domínio da Educação Literária*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_educacao_literaria.pdf
- Calixto, J. (2010). Para além da Branca de Neve: Bibliotecas, educação e literacia da informação. Lisboa: Colibri CIDEHUS/EU – Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora / Biblioteca Pública de Évora.

- Carvalho, C. & Sousa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Revista Interações*, 19(7), p. 109-126.
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/473>
- Carvalho, T., V. (2019). *Sobre a Noção de Implicatura Conversacional*. Universidade Federal Fluminense – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, Brasil.
https://www.academia.edu/40768145/Sobre_a_no%C3%A7%C3%A3o_de_implicatura_conv_ersacional_em_Paul_Grice
- Claro Flôres, O., Hübner, L., & Gabriel, R. (2013). Processo inferencial e leitura de implícitos nos anos iniciais. *Nomada: Letras em revista*, 2(21), p.1-27.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451671004>
- Correia, I. (2019). *O Tempo de sesta no Jardim de Infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém.
<https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/2754>
- Coscarelli, C. (2002). *Reflexões sobre as inferências*. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, Brasil.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/71760400/REFLEXES SOBRE AS INFERENCIAS20211007-24725-n0f5g6-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1649429729&Signature=OQRicm0zFQVlz-Von303e1gldTz8JooSMjGfUjA6Acwaglv-27gindTiYp7HHojs72jXBwpEqSe88QyH-lDv8nunsrdcV-V3HjzOIKiQ1AA62CrE-38SaVhOLSIOBbYG2-qKyk3vipOTLjH6aJB3qntInvqIdVSMqzbnNg~zX4PAwnIK2elqz3mE3djIw2ydJLPnt5Dtt53B74jJhbusqyk952pM55hTqqas8aTkL7ludwTGfYvwEFyNlqc3kjdGZvG6UrohtonsC2rHH9~eZ601tCj4lAHNDNDvFgRjz99iV656mYG1u9XzhIGnGUA0493A2VleuvzotcMdQlkuQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Costa, L. (2005). *A compreensão leitora e o rendimento escolar um estudo com alunos do 4.º de escolaridade* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8141>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, R. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. 13(2), p.455-479.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Da Silva, I. & Mettrau, M., B. (2010). Talento acadêmico e desempenho escolar: A importância da motivação no contexto educacional. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 1(2), p.216-234.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v1n2/a07.pdf>
- Dias, M., B., B., Ferreira, S., P., A. (2004). A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, 9(3), p. 439-448.
<https://www.scielo.br/j/pe/a/k4YrXnTw96BYSpSpvrj9vLL/?format=pdf&lang=pt>
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: Reflexões sobre triangulação (metodológica)* [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Universitário de Lisboa.

<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20Duarte.pdf>

- Equipa dos estudos internacionais. (2017). Resultados Globais PIRLS 2016 λ epirls 2016 – Portugal. literacia de leitura & literacia de leitura online. Instituto de avaliação Educativa, I.P. http://www.iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos_Internacionais/Relat_PIRLS_2016_Resultados.pdf
- Ferreira, A., C. (2009). *Analizando práticas de auto-avaliação de alunos do 1º ciclo do ensino básico português* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Minho. <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t8/t8c258.pdf>
- Ferreira, M., & Gonçalves, C. (2018). Do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora ao sucesso na aprendizagem da leitura: programa de intervenção no 3.º ano de escolaridade. *Saber & educar: Educar com TIC para o Século XXI*. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol25.324>
- Ferreira, N., Martins, C, Hortas, M. J. & Dias, A. (2011). Do Património Local ao Currículo Nacional: Análise de projetos no âmbito das Metodologias de Ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB [Dissertação de Mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa. https://www.academia.edu/6736464/Do_patrim%C3%B3nio_local_ao_curr%C3%ADculo_nacional_an%C3%A1lise_de_projetos_no_%C3%A2mbito_das_metodologias_de_ensino_de_hist%C3%B3ria_e_geografia_para_o_1o_e_2o_ciclos_do_ensino_b%C3%A1sico
- Ferreira, S., & Dias, M. (2004). A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, 9 (3), p.439-448. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11>
- Figueiredo, F., J., C. (2008). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? – Autorregulação da aprendizagem. *Millenium – Journal of Education, Technologies, and, Health*, 34(13), p.233-258. <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8370>
- Fluminhan, C., S., L., Arana, A., R., A., & Fluminhan, A. (2013). A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação à distância. *Colloquium Humanarum*, 10, p.721-728. http://www.academia.edu/download/42585330/A_importncia_do_feedback_como_ferramenta20160211-13717-1roxcim.pdf
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M., O., Gama, A., P., & Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), p.171-199. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7056>
- Freitas, M., J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar, crescer e aprender: O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.

- Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância* [Dissertação de metrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf>
- Glossário Ceale. (2017, junho, 13). *Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/conhecimento-linguistico>
- Godoy, A. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), p.20-29. <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt&format=pdf>
- Gonçalves, A. (2015). *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância* [Dissertação de metrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10544>
- Gonçalves, A., P., C. (2017). *O Papel da Biblioteca Escolar no desenvolvimento de competências de leitura: estudo de caso* [Dissertação de metrado, Universidade Aberta, Lisboa]. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6646/1/TMGIBE_AlexandraGon%C3%A7alves.pdf
- Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Iberoamericana de educación*. 46, p.135-151. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a07.htm>
- Gonçalves, T. (2016). Desenvolver o conhecimento pragmático em crianças pequenas. In F. Azevedo, M.G. Sardinha, P. Osório & A. Pais (Coord.), *Elementos de Didática da Língua e da Literatura em Contexto Pedagógico* (pp.31-57). Braga: Centro de Investigação em Estudos da criança / Instituto de educação.
- Gonçalves, T. (2020). A leitura inferencial nos primeiros anos de escolaridade. In Simões, D., & Teixeira, M (Coord.), *Propostas Didático Pedagógicas para as Aulas de Português* (pp.242-287). Dialogarts: Brasil. [propostas didatico pedagogicas-tomo2.pdf\(uerj.br\)](http://propostas.didatico.pedagogicas-tomo2.pdf(uerj.br))
- Gottman, J., & Declarie, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Lisboa: Pergaminho.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, J., M., S. (2013). *Importância da educação física no currículo do 1º ciclo do ensino básico* [Dissertação de metrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/4606>

- José-Guerrero, G. (2012). *Contribución de la biblioteca escolar al fomento de la lectura*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Evaluación y Ordenación Educativa. <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0017/5f9929aa-84fa-4f81-b9e0-5e87558ec4b5/Contribucion BE al fomento lectura.pdf>
- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D., L. (2015). Pesquisa documental: Considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *Investigação Qualitativa na Educação*, 2, p.243-247. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>
- Laurence-Bardin. (2002). *Análisis de contenido* (3.º ed.). Ediciones Akal: S.A.
- Libâneo, J., C. (1998). *Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez
- Longhi, A., J. (2008). *Ação educativa e agir comunicativo*. Caçador: Unc caçador
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Martins, G., O., Gomes, C., A., S., Brocardo, J., M., L., Pedroso, J., V., Carrilho, J., L., A., Silva, L., M., U., Da Encarnação, M., M., G., A., Horta, M., J., V., Calçada, M., T., C., S., Nery, R., F., V., & Rodrigues, S., M., C., V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral da Educação.
- 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, p.235-246. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/937>
- Matias, T., M., A. (2015). *A importância da pedagogia dos sentidos no contexto de integração didática: relatório de estágio* [Dissertação de metrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2875>
- Mendes, B., M., M. (2005). Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 13, p.37 - 45. https://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-culturaldigital/biologia-em2/medias/files/formacao_professores_reflexivos.pdf
- Menegassi, R. (1995). Compreensão e Interpretação no Processo de Leitura: Noções Básicas ao professor. *Revista UNIMAR*, 17(1), p.85-94. https://www.academia.edu/10251996/Compreens%C3%A3o_e_interpreta%C3%A7%C3%A3o_no_processo_de_leitura_no%C3%A7%C3%B5es_b%C3%A1sicas_ao_professor
- Miguel-Arias, G., I. (2008). Investigación del papel de la memoria operativa, la inferencia y la competencia gramatical en la comprensión lectora. *Investigación Educativa*. 12(22), p.141-170. <http://www.gaingon.net/pdf2016/2761530205096223.pdf>

- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, p.724-733. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>
- Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e Visitas de Estudo, In A., D., De Carvalho, & J., Marques (Orgs.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Moraes, C., R., & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1, p.1-15. http://www.academia.edu/download/55285815/MOTIVACAO_DO_ALUNO_DURANTE_O_PROCESSO_DE_ENSINOAPRENDIZAGEM.pdf
- Moreira, P. (2008). *Ser professor: Competências básicas 2 – Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental/Autoconceito e auto-estima*. Porto: Porto Editora.
- Mota, A., J., Lima, E., Patronilho, F., Santos, M., M., Barrigão, N., & Pedroso, N. (2019). TOP! - PORTUGUÊS - 1.º ANO. Porto: Porto Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.
- Novak, J., D. & Cañas, J., A. (2010). A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Dialnet*, 5(1), p.9-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3251296>
- Oliveira, B., C., M. & Amaral, C., L., C. (2014). Mapas Conceituais como Estratégia para Desenvolver a Competência Leitora no Ensino de Química. *Meaningful Learning Review* ,4(3), p.11-25. http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID65/v4_n3_a2014.pdf
- Oliveira, I., Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM
- Oliveira, J., E., B., M. (2008). *A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores do ensino fundamental* [Tese de Doutoramento, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Repositório Científico da Universidade Federal do Rio de Janeiro. https://ppge.educacao.ufrj.br/en/teses/tese_joao_eduardo_bastos_malheiro_de_oliveira.pdf
- Pais, A. (2010). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de Língua Portuguesa* [artigo científico, Escola Superior de Educação de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo_UD.pdf
- Pais, A., (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas*, 2(2), p. 37-52. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2804>
- Palha, S. (2006). Educar para a autonomia. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho

<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t8/t8c258.pdf>

Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Lisboa: ASA.

PORDATA. (2009). *Base de dados Portugal contemporâneo*. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Home>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva

Rodrigues, M. (2012). *O Contributo do jogo dramático no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar* [Dissertação de Mestre, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico de Viana do Castelo. http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1383/1/Marcia_Rodrigues.pdf

Rojas-Crotte, & Ignacio-Roberto. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12(24), p.277-297. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31121089006.pdf>

Roldão, M., C., & Leite, T. (2012). O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(76), p.481-502. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WxZGrH8SY9tpHjTTm58bYSc/abstract/?lang=pt>

Sabino, M., M., C. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), p.1-11. <https://rieoei.org/historico/jano/2398Sabino.pdf>

Silva, E., A., Oliveira, F., R., Scarabelli, L., Costa, M., L., O., & Oliveira, S., B. (2010). Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. *Pedagogia em ação*, 2(2), p.1-117. <http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/4850>

Sim-Sim, I.; Duarte, C. & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Souza, I. (2007). *A competência leitora na perspectiva do SARESP: A habilidade de inferir informação implícita em textos escritos* [Tese de Mestrado não publicada, Universidade Católica de São Paulo]. Universidade Católica de São Paulo. <https://tede.pucsp.br/handle/handle/14428>

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Teixeira, T. (2013). *A Observação como Chave no Desenvolvimento Profissional do Estudante Estagiário de Educação Física* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Porto. https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=3731
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), p.443-466. <http://w.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>
- Universidade de Jaén. (2022). *Metodologia qualitativa*. http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/enfo_cuali.html
- Viana, F. Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Xavier, L., G. (2012). Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta. *Exedra: Revista Científica*, 6, p.467-477. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4223670>
- Zinke, A., & Gomes, D. (2015). *A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia* [Artigo Científico, Universidade Estadual do Centro-Oeste]. Paraná: Educere. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18655_7820.pdf

Apêndices

Apêndice I

Exemplo de uma planificação semanal da PSEPE

Plano Diário

Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota

Equipa Supervisora: António Pais, Dolores Alveirinho, Fátima Jorge, Madalena Leitão, Maria José Infante

Educadora cooperante: Sílvia Azevedo

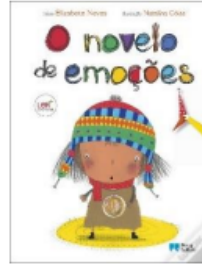
Estagiária: Andreia Dias

Idade das crianças: 3 anos

Nº de crianças: 17

Data: 15 de janeiro de 2020

Tema: As emoções

Conteúdos		Aprendizagens a promover	Atividades correspondentes às aprendizagens a promover	Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação
Área da Formação Pessoal e Social	Construção da Identidade e autoestima	- Compreender as diferentes emoções e sentimentos. - Expressar as suas emoções e sentimentos. - Reconhecer as emoções e sentimentos dos outros. - Promover interações entre crianças e adultos.	- Leitura do livro “O novelo de emoções” de Elisabete Neves. - Conversa na manta sobre as emoções. - Jogo: A teia das emoções.	Manhã - Acolhimento das crianças na sala polivalente. - Ida para a sala de atividades. - Conversa na manta/momento de higiene. - Canção do “Bom dia”. - Leitura do livro “O novelo de emoções” de Elisabete Neves.	Livro: “O novelo de emoções” de Elisabete Neves. 	Observação direta.
					Novelo de lã. 	

Área de Expressão e Comunicação	Domínio da linguagem oral e Abordagem à escrita (comunicação oral)	• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. • Saber estar atento e esperar pela sua vez de falar.	• Conversa na manta sobre as emoções. • Jogo: A teia das emoções.	6. Conversa na manta sobre as emoções. 7. Jogo: A teia das emoções. 8. Brincadeiras livres na sala. 9. Higiene das crianças. 10. Almoço. 11. Higiene das crianças. 12. Sala de atividades nº1. Tarde 13. Sesta. 14. Reforço da tarde. 15. Higiene das crianças. 16. Brincadeiras livres na sala.		
---------------------------------	--	---	--	---	--	--

Área do Conhecimento do Mundo						
-------------------------------	--	--	--	--	--	--

Estratégias: O dia dará início com o acolhimento das crianças na sala polivalente. De seguida as crianças irão continuar com a sua rotina diária, nomeadamente, a ida para a sala, a conversa na manta e a higiene das crianças, a canção do “Bom dia” e o lanche da manhã. Após o reforço da manhã daremos início às atividades orientadas.

Para a primeira atividade irá mostrar-se às crianças a capa do livro “O novelo de emoções” de Elisabete Neves. Aqui pretende-se que as crianças, ao observarem a capa, tentem descobrir sobre o tema que o livro nos vai falar. Depois de algumas sugestões irá ler-se o título e perguntar-se-á às crianças se ainda continuam com a mesma opinião. Após esta primeira parte irá passar-se para a leitura da história. No fim da mesma irá perguntar-se às crianças se gostaram da história e irá fazer-se algumas perguntas sobre a mesma, tais como: Porque é que a Marta não sabia o que sentia? Quem explicou as emoções à Marta? Quantas cores tinha o novelo de lã? Quais as cores? Quais foram as emoções que a Marta aprendeu?

Na segunda atividade irá conversar-se com as crianças sobre as emoções, sendo que irá pedir-se às crianças que digam que tipo de emoções já sentiram e por que razão as sentiram. Com esta conversa irá também explicar-se às crianças o porquê de sentirmos determinadas emoções e de que algumas podem magoar um pouco (tristeza). Nesta conversa irá reforçar-se a amizade, sendo que algumas crianças ainda têm alguma dificuldade em partilhar os brinquedos na sala e por isso, magoam (batem) os amigos, assim será explicado que irão deixar os amigos tristes (emoção).

Na terceira atividade será explicado às crianças o jogo que se irá realizar, sendo que para o jogo apenas será necessário um novelo de lã. Para o jogo iremos todos sentar em roda e este consiste em atirmos o rolo para um amigo e dizer a frase: “Eu gosto de ti porque...”, tendo de explicar qual a razão para gostar do amigo. O jogo terminará quando todas as crianças estiverem na teia, ou seja, todas terem recebido o novelo de lã. No fim do jogo irá pedir-se para que abracem o amigo do lado. Todas as atividades orientadas do dia serão realizadas em grande grupo.

Terminadas as atividades orientadas as crianças irão continuar com a sua rotina diária.

Plano Diário

Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota

Equipa Supervisora: António Pais, Dolores Alveirinho, Fátima Jorge, Madalena Leitão, Maria José Infante

Educadora cooperante: Sílvia Azevedo

Estagiária: Andreia Dias

Idade das crianças: 3 anos

Nº de crianças: 17

Data: 16 de janeiro de 2020

Tema: As emoções

Conteúdos		Aprendizagens a promover	Atividades correspondentes às aprendizagens a promover	Atividades	Recursos/Materiais	Avaliação
Área da Formação Pessoal e Social	Construção da Identidade e autoestima	- Compreender as diferentes emoções e sentimentos. - Expressar as suas emoções e sentimentos. - Reconhecer as emoções e sentimentos dos outros. - Promover interações entre crianças e adultos.	- Visualização do vídeo: “Adivinha o quanto eu gosto de ti”. (https://www.youtube.com/watch?v=Q-vE5rCPGzg) - Conversa na manta com as crianças sobre as emoções e entrega de lembranças.	Manhã - Acolhimento das crianças na sala polivalente. - Ida para a sala de atividades. - Conversa na manta/momento de higiene. - Canção do “Bom dia”. - Jogo simbólico: Uma ida ao cinema. - Visualização do vídeo: “Adivinha o	Imagens de diversas emoções.  Fantocheiro. Bilhetes.	Observação direta.

Área de Expressão e Comunicação	Domínio da linguagem oral e Abordagem à escrita (comunicação oral)	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.	- Conversa na manta com as crianças sobre as emoções e entrega de lembranças. - Jogo simbólico: Uma ida ao cinema.	quanto eu gosto de ti”. 7. Conversa na manta com as crianças sobre as emoções e entrega de lembranças. 8. Brincadeiras livres na sala. 9. Higiene das crianças. 10. Almoço. 11. Higiene das crianças. 12. Sala de atividades nº1. Tarde 13. Sesta. 14. Reforço da tarde. 15. Higiene das crianças. 16. Brincadeiras livres na sala.	Bilhete “Adivinha o quanto gosto de ti” Lugar:  Bilhete “Adivinha o quanto gosto de ti” Lugar:  Bilhete “Adivinha o quanto gosto de ti” Lugar:  Bilhete “Adivinha o quanto gosto de ti” Lugar:  Bilhete “Adivinha o quanto gosto de ti” Lugar:  Computador, coluna, tela e projetor. Notas. 
	Domínio da Educação Artística (subdomínio do Jogo Dramático/Teatro)	Recriar uma ida ao cinema, tendo de agir, adequar o discurso ao jogo simbólico.	Jogo simbólico: Uma ida ao cinema.		

Área do Conhecimento do Mundo						
-------------------------------	--	--	--	--	--	--

Estratégias: O dia dará início com o acolhimento das crianças na sala polivalente. De seguida as crianças irão continuar com a sua rotina diária, nomeadamente a ida para a sala, a conversa na manta e a higiene das crianças, a canção do “Bom dia” e o lanche da manhã. Após o reforço da manhã daremos início às atividades orientadas.

Para começar a primeira atividade irá perguntar-se às crianças se já alguma vez foram ao cinema, deixando que as mesmas expliquem a sua experiência. Caso nunca nenhuma criança do grupo tenha ido ao cinema irá explicar-se uma experiência pessoal. Nesta conversa irá explicar-se como se compram os bilhetes e as regras do cinema. Depois desta conversa introdutória irá dizer-se às crianças que vamos representar uma ida ao cinema. Sendo que irão visualizar um pequeno vídeo, mas que para isso precisamos de nos deslocar ao “cinema” e comprar os bilhetes. Para esta atividade serão necessários alguns materiais como: fantocheiro, que será a bilheteira, moedas e notas. As crianças terão de chegar ao cinema e de se por na fila e pedir o seu bilhete. Para isso vão ter de dialogar com o bilheteiro, que será a estagiária. Pretende-se que as crianças adequem o seu discurso como por exemplo: “Bom dia. Gostaria de comprar um bilhete para o filme “Adivinha o quanto eu gosto de ti”, para a sessão das 10:30h. Obrigado.” (exemplo de um possível diálogo). As crianças depois de comprar o bilhete vão ter de se dirigir para o seu acento, sendo que cada criança terá um acento específico, dependendo do seu bilhete. Para a indicação do lugar cada criança terá no seu bilhete uma cara de uma emoção, e depois terá de encontrar essa mesma cara no seu acento. Após todas as crianças terem comprado o seu bilhete e de se sentado, irão então assistir ao filme.

Para segunda atividade irá falar-se com as crianças sobre a atividade anterior, falando assim, também, das emoções. Com esta conversa também se pretende despedir-se das crianças sendo o último dia de estágio. Após a conversa irá entregar-se umas lembranças às crianças como modo de agradecimento por todo o percurso.

Terminadas as atividades as crianças continuarão com a sua rotina diária.

Apêndice II

Exemplo de uma planificação semanal da PES 1.ºCEB no ensino presencial

UNIDADE DIDÁTICA Nº1

(10-03-2020 a 12-03-2020)

A minha casa é assim... E a tua?

1.º ano de escolaridade

Autoras: Andreia Dias e Tânia Filipe

Professora cooperante: Olinda Delgado

Equipa de supervisão: António Pais; Paula Peres; Paulo Afonso; Dolores Alveirinho



Unidade temática: Á descoberta das inter-relações entre espaços – A casa**INTRODUÇÃO**

A presente unidade didática tem como tema integrador “*Á descoberta das inter-relações entre espaços – A casa*” e como elemento integrador “A casa do Gustavo e do Gonçalo”. Este elemento integrador vai permitir a ligação entre as diferentes áreas curricular, permitindo, dessa forma, uma melhor articulação das atividades propostas. Desta forma, acreditamos que os alunos consigam manter-se motivados num maior período de tempo melhorando assim, também a construção de aprendizagens significativas.

A unidade didática é composta pela fundamentação e contextualização teórica que têm como pontos fundamentais a caracterização da turma em relação ao percurso realizado pelos alunos nos conteúdos de aprendizagem propostos, incluindo também a identificação clara do que os alunos já sabem a cerca do tema. Apresentamos ainda os princípios e opções metodológicas adotadas, bem como todo o tempo previsto para cada uma das atividades propostas e as áreas inerentes às mesmas.

Seguidamente apresentamos a planificação didática, onde apresentamos as aprendizagens essenciais a realizar para as diferentes áreas curriculares. Seguidamente apresentaremos os elementos de integração didática, onde teremos de evidenciar o tema e elemento integrador, o vocabulário a utilizar, os recursos a utilizar e o tipo de avaliação. Posteriormente, temos o roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem, dividindo-se este em três partes de aula principais- a motivação, o procedimento estratégico e o encerramento de aula.

A unidade didática está organizada para três dias da semana. Decidimos, alterar uma sequência na leção, relativamente ao programa no horário da professora, iniciando com as expressões artísticas, pois pretendemos construir o interior do elemento integrador com a turma, no entanto, abordaremos todas as áreas curriculares durante os três dias, fazendo por vezes uma interligação entre áreas.

FUNDAMENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA

A presente unidade didática foi construída para os alunos que estão a frequentar o 1.º ano de escolaridade. Esta turma é constituída por vinte e quatro alunos, sendo que dez são do género masculino e catorze do género feminino, não havendo num aluno a repetir o ano. No geral a turma é interessada, mostrando empenho em aprender, de igual forma, em todas as áreas. Alguns deles, mostram alguma falta de atenção e concentração, o que em alguns casos torna o processo de assimilação da aprendizagem mais lento, bem como o ritmo de trabalho da turma.

A presente unidade didática, foi construída tendo em conta os interesses e necessidades da turma, sendo detalhadamente programada, tendo em conta o nível de desenvolvimento geral da turma. Dessa forma, abordaremos os conteúdos fornecidos pela professora, tendo como tema: “*Á descoberta das inter-relações entre espaços – A casa*”. Dessa forma, escolhemos “a casa do Gustavo e do Gonçalo” como elemento integrador, pois achamos que a utilização de uma “casa” nos permitirá interligar as diferentes áreas curriculares, partindo sempre do mesmo para a iniciar todas as áreas curriculares. Assim sendo, pretendemos referir que, esta caixa terá um papel fundamental no desenvolvimento de todas as atividades, pois esta é apresentada em formato tridimensional, facilitando na sua exploração, interior (divisões da casa e os seus elementos), exterior (figuras geométricas) e hipotético (habitantes- Gustavo e do Gonçalo).

Relativamente à área curricular de Português, iremos lecionar o fonema “g,G” incluindo o “gue, gui”, sendo um conteúdo novo para a turma. Exploraremos também a divisão silábica, já conhecida pelos alunos, de forma a promover a exposição oral da turma, e a identificação dos sons das palavras e da sua constituição. Na área curricular de Matemática, abordaremos as figuras geométricas, já conhecidas pela turma, apresentando facilidade na identificação das mesmas e na associação a objetos do quotidiano. Dessa forma, alargaremos os seus conhecimentos, destacando essas mesmas figuras com o objetivo de dar a conhecer os sólidos geométricos, um conceito novo para a turma.

Na área curricular de Estudo do Meio exploraremos o conceito de casa, destacando os seus elementos constitutivos, já conhecidos pela turma, porém, iremos sistematizar com exercícios práticos sobre o conteúdo. Nesta área também iremos realizar uma atividade experimental, com o objetivo de compreender que nem todos os objetos flutuam na água, conceito que a turma ainda desconhece.

Em suma, esta unidade didática foi construída, como já referimos anteriormente, tendo em conta as características da turma em relação ao seu percurso nos conteúdos de aprendizagem, tendo também atenção aos pré-requisitos que a turma possui, de aprendizagens anteriores.

167

	Realizar experiências em condições de segurança, seguindo os procedimentos experimentais. Identificar as propriedades de diferentes materiais (flutuabilidade), agrupando-os de acordo com as suas características, e relacionando-os com as suas aplicações.	Formulação de hipóteses. (previsões) Confrontação de resultados obtidos com previsões feitas. Tarefas orais de síntese. (conclusões da atividade experimental)	Desenvolvimento pessoal e autonomia. Questionador: Linguagens e textos. Desenvolvimento pessoal e autonomia. Saber científico, técnico e tecnológico. Autoavaliador: Saber científico, técnico e tecnológico. Pensamento crítico.
Português			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
ORALIDADE	O aluno deve ser capaz de: Saber escutar para interagir com adequação ao contexto. Identificar informação essencial em textos orais sobre o tema.	Compreensão de textos para a aquisição de diferentes padrões de entoação e ritmo. Manipulação de unidades de sentido (palavras e sílabas). Leitura em voz alta, de palavras.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado: Informação e comunicação. Linguagens e textos. Indagador/ Investigador: Pensamento crítico e pensamento criativo.
LEITURA-ESCRITA ESCRITA	Representar por escrito os fonemas através do respetivo grafema e dígrafos (letra g, G, gue, gui, Gue, Gui).		

EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Antecipar o desenvolvimento da história por meio de inferências. (título do texto)	Compreensão de textos através de atividades orientadas para a mobilização de inferências e seleção de informação. Aquisição de conhecimento relacionado com o alfabeto.	Desenvolvimento pessoal e autonomia.
	Identificar unidades de língua: palavras e sílabas.	Criar e/ou desenvolver o hábito de ler. Consciencialização de elementos e estruturas fonológicas como palavras e sílabas.	Comunicador: Linguagens e textos. Pensamento crítico e criativo. Desenvolvimento pessoal e autonomia. Questionador: Linguagens e textos. Desenvolvimento pessoal e autonomia. Criativo: Linguagens e textos. Autoavaliador: Pensamento crítico.
Matemática			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
GEOMETRIA E MEDIDA	O aluno deve ser capaz de: Descrever figuras planas, identificando as suas propriedades, e representá-las a partir de atributos específicos.	Descrever figuras bidimensionais e tridimensionais, identificando propriedades e partes componentes dessas figuras.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado: Informação e comunicação.

FIGURAS GEOMÉTRICAS LOCALIZAÇÃO E ORIENTAÇÃO NO ESPAÇO	Identificar e comprar sólidos geométricos, reconhecendo semelhanças e diferenças, e identificando polígonos e círculos nesses sólidos	Desenhar figuras bidimensionais e antecipar atributos dessas mesmas figuras.	Indagador/ Investigador: Pensamento crítico e pensamento criativo. Comunicador: Linguagens e textos. Pensamento crítico e criativo. Desenvolvimento pessoal e autonomia. Questionador: Linguagens e textos. Desenvolvimento pessoal e autonomia. Autoavaliador: Pensamento crítico.
Educação física			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS	<i>O aluno deve ser capaz de:</i> Em percursos que integram várias habilidades, realizar DESLOCAMENTOS E	Estabelecer relações intra e interdisciplinares; - utilizar conhecimento para participar de forma adequada e resolver problemas em contextos diferenciados.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado: Informação e Comunicação.

	EQUILÍBRIOS relativos ao 1.º ano de escolaridade. Realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação, no sentido de aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação.	Resolver problemas em situações de jogo.	Bem-estar, saúde e ambiente. Saber científico, técnico e tecnológico. Consciência e domínio do corpo. Criativo/ Expressivo: Consciência e domínio do corpo.
Educação Artística			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	<i>O aluno deve ser capaz de:</i> Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura). Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.	A seleção de técnicas e materiais, ajustando-os à intenção expressiva das suas representações. Cooperar com os seus pares na partilha de saberes para a superação conjunta de dificuldades nas diversas atividades, nos contextos de sala de aula. A atitudes de construção de consensos, como formas de aprendizagem em comum.	Sistematizador/ organizador: Saber científico, técnico e tecnológico. Participativo/ colaborador: Relacionamento interpessoal. Desenvolvimento pessoal e autonomia.

		À solidariedade com outros, desenvolvendo o sentido de entreajuda na elaboração de trabalho de grupo.	Cuidador de si e do outro: interpessoal. Desenvolvimento pessoal e autonomia.
Elementos de integração didática			
Explicitação do tema: “Á descoberta das inter-relações entre espaços – A casa”. Este tema servirá para interligar todas as áreas a serem lecionadas no decorrer da semana. Desta forma partimos de um tema da área de estudo do meio para partir para conteúdos de outras áreas. Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: • Estudo do Meio: A casa; constituintes da casa; flutuabilidade • Português: Letras “g, G, gue, gui” (vocabulário que contém a letra “g, G, gue, gui”) • Matemática: Figuras geométricas, Sólidos geométricos, vértices, arestas.		Recursos: • Elemento integrador “A casa”. • Guião do aluno. • Desafios do guião do aluno. • Manual do Aluno. • Caderno de Atividades do Aluno.	

Elemento integrador: A casa do Gonçalo e do Gustavo. A “a casa” é o nosso elemento integrador, pois esta é apresentada em formato tridimensional, facilitando na sua exploração, interior (divisões da casa e os seus elementos), exterior (figuras geométricas) e hipotético (habitantes- Gustavo e do Gonçalo).	• Apresentação através do recurso informático <i>PowerPoint</i>. • Lápis de cor. • Tesoura. • Lápis de carvão/grafite. • Banheira de bebé. • Blocos lógicos. • Tela, projetor, computador. • Imagens de diferentes tipos de casa. • Arcos. • Cordas.
Princípios de avaliação Tipologia: Avaliação formativa.	
Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem (Explicitação da ação estratégica e produtos de aprendizagem) Guiões de aula Síntese do Percurso 1 - Terça-Feira 10/03/2020	
SUMÁRIO I • Apresentação do elemento integrador. • Apresentação do guião do aluno.	

- Resolução do 1.º desafio.
- Á descoberta das inter-relações entre espaços – A casa.
- Resolução do 2.º desafio.
- Exploração da letra “g,G”.
- Realização de exercícios do Manual (pág. 97 e 98).
- Resolução do 3.º desafio.
- Figuras geométricas – Apresentação realizada num recurso informático (PowerPoint).
- Exploração das figuras geométricas com os blocos lógicos.

Ação didática 1 - Motivação

Nome da atividade: Apresentação do elemento integrador.

Áreas envolvidas: Estudo do Meio.

Finalidades didáticas: Reconhecer os diferentes espaços da casa (salas, quartos, cozinha).

Metodologia base: Trabalho orientado.

Tempo previsto: 10 minutos.

Procedimentos de execução

Manhã:

Das 9h/9:25h

1.1. Introdução do elemento integrador para que os alunos reconheçam os diferentes espaços da casa.

- Questões sobre o que acham que vamos abordar.
- Diálogo sobre o elemento integrador “A casa do Gustavo e do Gonçalo”.

1.2. Diálogo orientado sobre o tema a abordar.

Nome da atividade: Apresentação e leitura do Guião do aluno.

Áreas envolvidas: Estudo do Meio

Finalidades didáticas: Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.

Metodologia base: Trabalho orientado.

Tempo previsto: 5 minutos.

Nome da atividade: Resolução do 1.º desafio do guião do aluno.

Áreas envolvidas: Estudo do Meio

Finalidades didáticas: Reconhecer os diferentes espaços da casa e objetos que os possam constituir.

Metodologia base: Trabalho individual.

Tempo previsto: 10 minutos.

2. Apresentação e leitura do Guião do aluno para que os alunos conheçam os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.

- Apresentação da ilustração da capa do guião do aluno.
- Leitura orientada da capa do guião.

A capa do guião do aluno apresenta duas tabelas de avaliação e uma ilustração de uma casa. A ilustração inclui o texto "A minha casa é assim... E a tua?" e um vocabulário a aprender.

Autoavaliação

Atividade	Realizado	Compreendido	Participado
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			

Avaliação

Atividade	Realizado	Compreendido	Participado
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			
Conhecer os conteúdos e vocabulário a aprender ao longo da unidade didática.			

Vocabulário a aprender:

- Plataforma
- Letra "a, o, e, i, u"
- Figuras geométricas
- Vértices
- Arestas
- Sólidos geométricos

3. Resolução do 1.º desafio do guião do aluno para que reconheçam os diferentes espaços da casa e objetos que os possam constituir.

- Leitura orientada do desafio.
- Diálogo sobre os espaços e objetos que constam no desafio com o intuito de perceber se os alunos entendem o mesmo.
- Resolução do desafio individualmente.

	 Desafio 1 - Liga cada figura ao espaço da casa a que pertence.
Ação didática 2 - Procedimento estratégico	Procedimentos de execução Manhã: Das 9:25h/10:30h

Nome da atividade: Diálogo sobre os diferentes tipos e espaços que constituem a casa. Áreas envolvidas: Expressão Artística e Estudo do Meio Finalidades didáticas: Conhecer diferentes tipos de casas. Reconhecer os diferentes espaços da casa e objetos que os possam constituir. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos. Desenhar e pintar objetos que pertencem aos espaços da casa. Metodologia base: Trabalho orientado e em pequenos grupos. Tempo previsto: 1h:05min.	2. <i>Diálogo sobre os diferentes tipos e espaços que constituem a casa para que conheçam os diferentes tipos de casas, espaços e objetos que os possam constituir.</i> • Que tipo de casas conhecem? • Como é a casa onde vivem? • Imagens de diferentes tipos de casa para exemplificar o que está a ser referido. • Quais os objetos que normalmente encontramos na cozinha? Na sala de estar? No quarto? Na casa de banho? Na sala de jantar? No hall de entrada? 2.1. <i>Construção do elemento integrador para que os alunos desenhem e pintem objetos que pertencem aos espaços da casa.</i> • Divisão da turma em 6 grupos com 4 elementos cada. • Diálogo sobre o que se irá realizar. • Distribuição dos diferentes espaços da casa a cada grupo. • Desenho e pintura de alguns objetos que constituem os diferentes espaços da casa. • Visualização de todos os objetos construídos pelos grupos. Manhã: Das 11h/12:30h 3. <i>Resolução do 2.º desafio do guião do aluno para que os alunos conheçam o fonema “g” e o associem ao respetivo grafema.</i>
---	---

Nome da atividade: Resolução do 2.º desafio do guião do aluno.

Áreas envolvidas: Português.

Finalidades didáticas: Conhecer o fonema “g” associando-o ao respetivo grafema.

Metodologia base: Trabalho individual.

Tempo previsto: 10 minutos.

Nome da atividade: Diálogo sobre letra “g”.

Áreas envolvidas: Português.

Finalidades didáticas: Conhecer o fonema “g” associando-o ao respetivo grafema.

- Leitura orientada do desafio.
- Resolução do desafio individualmente.



Nome: _____
Data: _____

Desafio 1 - Reta as imagens que começam pela letra indicada.



4. Diálogo sobre a letra “g”.

- Recordar as personagens que vivem na casa (elemento integrador), Gustavo e Gonçalo.
- Identificar nas palavras escritas no quadro a letra «g,G» (Gonçalo e Gustavo).
- Conhecer o grafema da letra «g» em maiúscula e minúscula.
- Conhecer as sílabas «ga, ge, gi, go, gu» pedindo aos alunos façam a junção das vogais com a consoante.
- Conhecer a particularidade da letra «g» (gue e o gui).

Identificar os fonemas através do respetivo grafema (g,G). Identificar nas palavras as sílabas «ga, go, gu». Metodologia base: Trabalho orientado. Tempo previsto: 35 minutos. Nome da atividade: Exercícios de aplicação. Áreas envolvidas: Português. Finalidades didáticas: Treinar a grafia da letra g. Conhecer o fonema “g” associando-o ao respetivo grafema. Identificar os fonemas através do respetivo grafema (g,G). Identificar nas palavras as sílabas «ga, go, gu». Metodologia base: Trabalho orientado e individual. Tempo previsto: 45 minutos. Nome da atividade: Resolução do 3.º desafio do guião do aluno. Áreas envolvidas: matemática. Finalidades didáticas: Reconhecer e identificar as figuras geométricas.	• Conhecer e identificar nas palavras as sílabas «ga», «go» e «gu». 5. Exercícios de aplicação. • Leitura orientada dos exercícios. • Resolução dos exercícios. • Correção dos exercícios. Tarde: Das 14h/15:30h 6. Resolução do 3.º desafio do guião do aluno. • Leitura orientada do desafio. • Resolução do desafio individualmente.
--	--

Metodologia base: Trabalho individual.

Tempo previsto: 10 minutos.

Nome da atividade: Diálogo sobre as figuras geométricas.

Áreas envolvidas: matemática.

Finalidades didáticas: Reconheçam as seguintes figuras geométricas: círculo, quadrado, triângulo, retângulo. Identifiquem segmentos de reta.

Nome: _____ Matemática
Data: _____

Desafio 1 – Completa o quadro.

	Quantos?
quadrados	
círculos	
triângulos	
retângulos	

7. Diálogo sobre as figuras geométricas.

- Identificar no elemento integrador figuras geométricas.
- Desenhar no quadro as figuras ditas pelas crianças.
- Identificar nas figuras os segmentos de reta que existem nas mesmas.

Metodologia base: Trabalho orientado.

Tempo previsto: 20 minutos.

Nome da atividade: Exploração das figuras geométricas através de um recurso informático (PowerPoint).

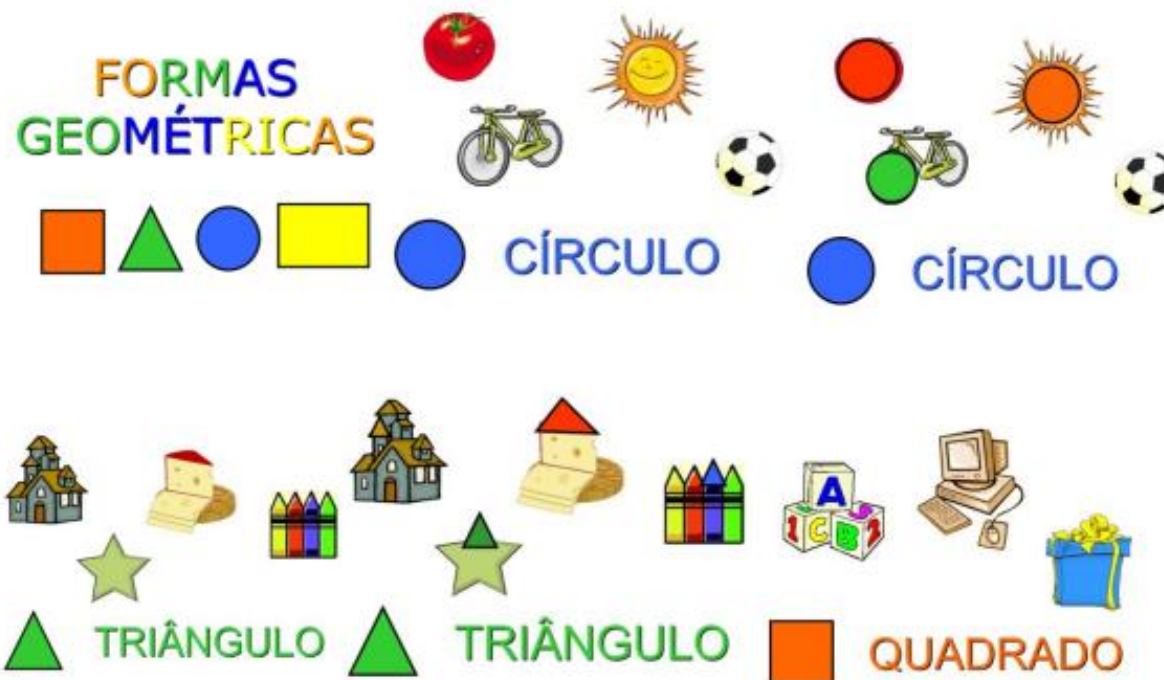
Áreas envolvidas: matemática.

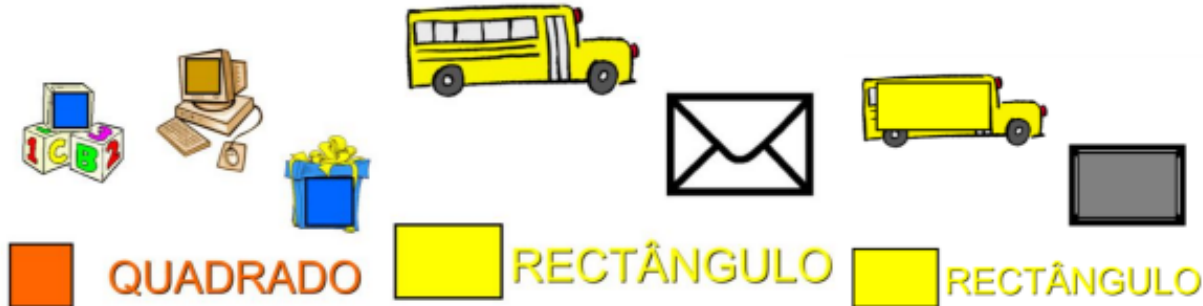
Finalidades didáticas: Reconheçam as seguintes figuras geométricas: círculo, quadrado, triângulo, retângulo. Associe figuras geométricas a objetos do dia-a-dia. Conheçam os conceitos de lado e vértice.

Metodologia base: Trabalho orientado.

Tempo previsto: 20 minutos.

8. Exploração das figuras geométricas através de um recurso informático (PowerPoint).



Nome da atividade: Exploração dos blocos lógicos para trabalhar o conceito de figuras planas. Áreas envolvidas: matemática. Finalidades didáticas: Reconheçam as seguintes figuras geométricas: círculo, quadrado, triângulo, retângulo. Conheçam e identifiquem o conceito de figuras planas. Metodologia base: Trabalho orientado. Tempo previsto: 30 minutos.	 9. Exploração dos blocos lógicos para trabalhar o conceito de figuras planas. • Identificar quais as figuras que pertencem aos blocos lógicos. • Observar e identificar as figuras planas que pertencem ao mesmo. • Construções com os blocos lógicos.
Ação Didática 3 - Encerramento da aula Nome da atividade: Diálogo de sistematização de conteúdos.	Procedimentos de execução 3. Diálogo de sistematização de conteúdos. • Conversa orientada sobre os conteúdos lecionados no presente dia.

Áreas envolvidas: Português, Estudo do Meio, Matemática e a Expressão Artística. Finalidades didáticas: Reconheçam as seguintes figuras geométricas: círculo, quadrado, triângulo, retângulo. Conheçam e identifiquem o conceito de figuras planas. Metodologia base: Trabalho orientado. Tempo previsto: 10 minutos.	
Síntese do Percurso 2 - Quarta-feira 11/03/2020	
SUMÁRIO • Exploração do elemento integrador – Adivinha “Foguete”. • Resolução do 1.º desafio. • Diálogo sobre o “gue e gui”. • Resolução de exercícios (livro de ficha página 45). • Resolução do 2.º desafio. • Exploração de sólidos geométricos a partir da “casa” tridimensional. • Exercícios de aplicação (manual, páginas 97 e 98). • Contruir sólidos geométricos com palitos e plasticina. • Jogos relacionados com os conteúdos lecionados ao longo da semana.	
Ação didática 1 - Motivação	Procedimentos de execução

Nome da atividade: Adivinha sobre o «gue». Áreas envolvidas: Português. Finalidades didáticas: Descubram a palavra que dá a solução à adivinha dando hipóteses de resposta. Metodologia base: Trabalho orientado e em grande grupo. Tempo previsto: 5 minutos. Nome da atividade: Realização do 4.º desafio do guião do aluno. Áreas envolvidas: Português. Finalidades didáticas: Descubram a palavra que dá a solução à adivinha e observem de como a mesma se escreve, tendo na mesma a sílaba «gue». Metodologia base: Trabalho orientado e individual. Tempo previsto: 5 minutos.	1. Adivinha sobre o “gue”. - Relembrar as personagens que vivem na casa (elemento integrador). - Conversa sobre o amigo, do Gustavo e do Gonçalo, Miguel. - Conversa sobre a adivinha que o Miguel fez aos seus amigos. 5. Realização do 4.º desafio do guião do aluno. - Leitura orientada do desafio. - Resolução do desafio individualmente. 
---	--

Ação didática 2 - Procedimento estratégico Nome da atividade: Diálogo com os alunos sobre o «gue e gui». Áreas envolvidas: Português. Finalidades didáticas: Identificar as sílabas «gue e gui». Explorar a particularidade do «gue e gui». Metodologia base: Trabalho orientado. Tempo previsto: 10 minutos. Nome da atividade: Diálogo com os alunos sobre o «gue e gui». Áreas envolvidas: Português. Finalidades didáticas: Identificar as sílabas «gue e gui». Explorar a particularidade do «gue e gui». Metodologia base: Trabalho orientado. Tempo previsto: 15 minutos. Nome da atividade: Diálogo com os alunos sobre o «gue e gui». Áreas envolvidas: Português.	Procedimentos de execução Manhã: Das 9:20h/10:30h 6. Diálogo com os alunos sobre o “gue e gui”. • Conversa sobre o elemento integrador, relembrando o amigo Miguel. • Identificar na palavra Miguel a letra «g». • Explicação sobre a particularidade do «g» com as vogais «e» e «i». • Identificar nas palavras escritas no quadro as sílabas «gue e gui». 7. Leitura do texto “Uma queda” (página 45, livro de fichas). • Antes de ler: um aluno lerá o título do texto; Identificação dos autores do texto. • Durante a leitura: Leitura em voz alta; Exploração de possíveis palavras difíceis (guinada, guiador, ordenou). • Depois de ler: Perguntas sobre o texto explorado. 8. Exercícios de aplicação. • Leitura orientada dos exercícios.

Finalidades didáticas: Treinar a grafia da letra g. Identificar as sílabas «gue e gui».

Metodologia base: Trabalho orientado e individual.

Tempo previsto: 35 minutos.

Nome da atividade: Resolução do 5.º desafio do guião do aluno.

Finalidades didáticas: Identificar objetos com superfícies planas. Diferenciar superfície plana de curva. Organizar diversas figuras geométricas para construir uma imagem pensada.

Metodologia base: Trabalho orientado e individual.

Tempo previsto: 15 minutos.

- Resolução dos exercícios.
- Correção dos exercícios.

Manhã:

Das 11h/12:30h

9. Resolução do 5.º desafio do guião do aluno.

- Leitura orientada do desafio.
- Resolução do desafio individualmente.




Matrícula

Nome: _____

Data: _____

Desafio 2

Pinça os objetos com superfícies planas.



Organiza uma figura utilizando:



Nome da atividade: Exploração dos sólidos geométricos. Áreas envolvidas: matemática. Finalidades didáticas: Treinar a grafia da letra g. Identificar as sílabas «gue e gui». Metodologia base: Trabalho orientado e individual. Tempo previsto: 20 minutos.	10. Exploração dos sólidos geométricos. • Identificação da figura geométrica que o elemento integrador se parece. • Diálogo sobre os objetos tridimensionais recorrendo ao elemento integrador • Diálogo sobre a diferença entre figuras bidimensionais (quadrado) e tridimensionais (cubo). • Exemplificação de figuras tridimensionais com o elemento integrador e sólidos geométricos.
Nome da atividade: Exercícios de aplicação. Áreas envolvidas: matemática. Finalidades didáticas: Sistematizar os conteúdos abordados sobre as figuras geométricas e relacionar as mesmas com os sólidos geométricos. Metodologia base: Trabalho orientado e individual. Tempo previsto: 30 minutos.	11. Exercícios de aplicação (manual página 97 e 98). • Leitura orientada dos exercícios. • Resolução dos exercícios. • Correção dos exercícios.
~ Nome da atividade: Construir figuras geométricas com palitos e plasticina. Áreas envolvidas: matemática. Finalidades didáticas: Conhecer e identificar sólidos geométricos. Assimilar a sua tridimensionalidade. Metodologia base: Trabalho individual.	12. Construir sólidos geométricos com palitos e plasticina. • Construção do sólido geométrico. • Identificação do seu sólido geométrico, vértices e superfícies planas que possui. Tarde: 14h/15:30h 13. Jogos relacionados com os conteúdos lecionados ao longo da semana. • Construção de palavras com o corpo (casa, cozinha, sala, quarto, gato, gaiola, Miguel). • Jogo com arcos associados às diferentes divisões que constituem a casa.

Tempo previsto: 25 minutos. Nome da atividade: Jogos relacionados com os conteúdos lecionados ao longo da semana. Áreas envolvidas: português, matemática, estudo do meio, educação física. Finalidades didáticas: Sistematizar de forma lúdica os conteúdos lecionados ao longo da semana. Metodologia base: Trabalho individual. Tempo previsto: 1h:20min.	• Formação de figuras geométricas com cordas.
Ação Didática 3 - Encerramento da aula Nome da atividade: Diálogo de sistematização de conteúdos. Áreas envolvidas: Português, Estudo do Meio, Matemática e a Expressão Artística. Finalidades didáticas: Reconheçam as seguintes figuras geométricas: círculo, quadrado, triângulo, retângulo. Conheçam e identifiquem o conceito de figuras planas. Metodologia base: Trabalho orientado. Tempo previsto: 10 minutos.	Procedimentos de execução 3. Diálogo de sistematização de conteúdos. • Conversa orientada sobre os conteúdos lecionados no presente dia.

Síntese do Percurso 3 - Quinta-Feira 12/03/2020

SUMÁRIO

- Exploração do elemento integrador.
- Realização do 1.º desafio.
- Jogo de palavras no quadro.
- Exercícios de consolidação (manual, páginas 99, 100 e 101).
- Realização do 2.º desafio.
- Jogo de elaboração de conjuntos (figuras geométricas e sólidos geométricos).
- Exercícios de consolidação (manual, páginas 99, 100 e 101).
- Atividade experimental.
- Realização da autoavaliação do guião do aluno.

Ação didática 1 - Motivação

Nome da atividade: Realização do 6.º desafio do guião do aluno.

Áreas envolvidas: Português.

Finalidades didáticas: Identificação de fonema ao grafema.

Metodologia base: Trabalho orientado e individual.

Tempo previsto: 15 minutos.

Procedimentos de execução**1. Realização do 6.º desafio.**

- Leitura orientada do desafio.
- Resolução do desafio individualmente.

Nome da atividade: jogo de palavras. Áreas envolvidas: Português. Finalidades didáticas: Descobrir a palavra fazendo relações entre letras diferenciadas. Metodologia base: Trabalho em grande grupo. Tempo previsto: 15 minutos.	 2. Jogo de palavras (tradicional jogo da forca).
Ação didática 2 - Procedimento estratégico Nome da atividade: Exercícios de consolidação. Áreas envolvidas: português. Finalidades didáticas: consolidar os conteúdos lecionados durante a semana.	Atividades e procedimentos de execução Manhã: Das 9:20h/10:30h 2. Exercícios de consolidação. • Leitura orientada dos exercícios.

Metodologia base: Trabalho orientado e individual.

Tempo previsto: 1 hora.

Nome da atividade: Realização do 7.º desafio.

Áreas envolvidas: matemática.

Finalidades didáticas: Identificação de conjuntos.

Metodologia base: Trabalho orientado e individual.

Tempo previsto: 15 minutos.

- Resolução dos exercícios.
- Correção dos exercícios.

Manhã:

Das 11h/12:30h

3. Realização do 7.º desafio.

- Leitura orientada do desafio.
- Resolução do desafio individualmente.



Desafio 3

Matemática

A Mariana e o Gonçalo estão a organizar as peças dos Blocos Lógicos, mas tiveram de parar:

Podem ajudá-los a terminar? Como achas que cada um possui?

Mariana

Gonçalo

Nome da atividade: Jogo de conjuntos. Áreas envolvidas: matemática. Finalidades didáticas: consolidar os conteúdos lecionados durante a semana. Metodologia base: Trabalho orientado e individual. Tempo previsto: 30 minutos. Nome da atividade: Exercícios de consolidação. Áreas envolvidas: matemática. Finalidades didáticas: consolidar os conteúdos lecionados durante a semana. Metodologia base: Trabalho orientado e individual. Tempo previsto: 45 minutos.	4. Jogo de conjuntos. • Escolher uma figura ou sólido geométrico. • Identificar o sólido ou figura geométrica que escolheu, destacando os lados, vértices e arestas do mesmo. • Corresponder a figura ou o sólido geométrico ao conjunto a que pertence. 5. Exercícios de consolidação. • Leitura orientada dos exercícios. • Resolução dos exercícios. • Correção dos exercícios. Tarde: 14h/15:10h 6. Atividade experimental. • Explicação da atividade. • Leitura do protocolo experimental. • Elaboração das previsões. • Realização da experiência. • Observação dos resultados.
---	--

Nome da atividade: Atividade experimental. Áreas envolvidas: estudo do meio. Finalidades didáticas: Realizar experiências em condições de segurança, seguindo os procedimentos experimentais. Identificar as propriedades de diferentes materiais (flutuabilidade), agrupando-os de acordo com as suas características, e relacionando-os com as suas aplicações. Metodologia base: Trabalho orientado e em grande grupo. Tempo previsto: 1h:10min.	• Conclusões. 
Ação Didática 3 - Encerramento da aula Nome da atividade: Guião do aluno – Autoavaliação. Áreas envolvidas: português, matemática e estudo do meio. Finalidades didáticas: Reflexão e avaliação sobre os conteúdos adquiridos. Metodologia base: Trabalho orientado e individual.	Procedimentos de execução 3. Guião do aluno – Autoavaliação • Leitura da grelha de autoavaliação. • Realização da autoavaliação.

Tempo previsto: 20 minutos.

[illegible]

Síntese dos percursos de aprendizagem:

1.º percurso:

- Apresentação do elemento integrador.
- Apresentação do guião do aluno “A minha casa é assim... E a tua?”
- Resolução do 1.º desafio - Reconhecer os diferentes espaços da casa e objetos que os possam constituir.
- À descoberta das inter-relações entre espaços – A casa
- Resolução do 2.º desafio - Conhecer o fonema “g” associando-o ao respetivo grafema.
- Exploração da letra “g,G”.
- Realização de exercícios do Manual (pág. 97 e 98).
- Resolução do 3.º desafio - Reconheçam as seguintes figuras geométricas: círculo, quadrado, triângulo, retângulo. Identifiquem segmentos de reta.
- Figuras geométricas – Apresentação realizada num recurso informático (PowerPoint).
- Exploração das figuras geométricas com os blocos lógicos – Reconhecer as seguintes figuras geométricas: círculo, quadrado, triângulo, retângulo. Conhecer e identificar o conceito de figuras planas. Construir figuras através dos blocos lógicos.

2.º percurso:

- Exploração do elemento integrador – Adivinha “Foguete”.
- Resolução do 1.º desafio - Descobrir a palavra que dá a solução à adivinha dando hipóteses de resposta.
- Diálogo sobre o “gue e gui”.
- Resolução de exercícios (livro de ficha página 45).
- Resolução do 2.º desafio - Identificar objetos com superfícies planas. Diferenciar superfície plana de curva. Organizar diversas figuras geométricas para construir uma imagem pensada.
- Exploração de sólidos geométricos a partir da “casa” tridimensional.
- Exercícios de aplicação (manual, páginas 97 e 98).
- Contruir sólidos geométricos com palitos e plasticina.
- Jogos relacionados com os conteúdos lecionados ao longo da semana.

3.º percurso:

- Exploração do elemento integrador.
- Realização do 1.º desafio - Identificação de fonema ao grafema.

- Jogo de palavras no quadro - Descobrir a palavra fazendo relações entre letras diferenciadas.
- Exercícios de consolidação (manual, páginas 99, 100 e 101).
- Realização do 2.º desafio - Identificação de conjuntos.
- Jogo de elaboração de conjuntos (figuras geométricas e sólidos geométricos).
- Exercícios de consolidação (manual, páginas 99, 100 e 101).
- Atividade experimental - Realizar experiências em condições de segurança, seguindo os procedimentos experimentais. Identificar as propriedades de diferentes materiais (flutuabilidade), agrupando-os de acordo com as suas características, e relacionando-os com as suas aplicações.
- Realização da autoavaliação do guião do aluno.

Apêndice III

Exemplo de uma planificação semanal da PES 1.ºCEB no E@D

UNIDADE DIDÁTICA Nº7

8 a 12 de junho de 2020

"A Manta Uma história aos quadradinhos (de tecido)" de Isabel Minhós Martins

ANDREIA ESTEVES DIAS

TÂNIA MARQUES FILIPE

Professora Cooperante:

Prof.ª Olinda Delgado

Equipa de Supervisão:

Prof.º Dr.º António Pereira Pais

Prof.º Dr.º Paulo José Martins Afonso

Prof.ª Dr.ª M.ª Madalena Amaral Veiga Leitão

Prof.ª M.ª Dolores Estrela da Fonseca Alveirinho Correia



Contextualização

Esta planificação foi realizada em grupo de dois elementos, sendo que a mesma poderá servir para as quatro turmas de 1.º ano (três turmas na Escola Quinta da Granja e uma turma no Valongo). Deste modo as professoras orientadoras das quatro turmas irão discutir os materiais que pretendem utilizar pois, seguem todas a mesma planificação.

Esta planificação tem como elemento integrador o livro a abordar no #EstudoEmCasa - Português - 1.º 2.º anos – aula 15 “A Manta: Uma história aos quadradinhos (de tecido)” de Isabel Minhós Martins.

A planificação vai ser aplicada nos dias 8, 9, e 12 de junho de 2020 e encontra-se dividida pelos três dias, sendo que cada um dos dias cumpre a organização do horário estabelecido para a turma durante este período de ensino à distância. Todos os dias começam com as aulas do programa E@D e todas as restantes aulas do horário têm duração de 30 minutos, como pode ser observado na figura seguinte.

<i>Tempos Letivos</i>		<i>Segunda</i>	<i>Terça</i>	<i>Quarta</i>	<i>Quinta</i>	<i>Sexta</i>
<i>Início</i>	<i>Termo</i>					
9:00	9:30	Português	E. M.cidadania	Português	Est. Meio	Matemática
9:40	10:10	Hora de Leitura	Ed. Artística	Matemática	Ed. Artística	Ed. Física
10:20	10:50					
11:00	11:30	Síncrona				Síncrona
11:40	12:10					
12:20	12:50					
13:00	13:30					
14:40	15:10	Matemática	Português	Est. do Meio	Matemática	Português
15:20	15:50					
16:00	16:30					
16:40	17:10					
17:20	17:50					

#Estudo em Casa
 Aula Síncrona
 Aula Assíncrona

Figura 11 - Horário dos alunos de 1.º ano

As atividades do primeiro dia começam com as aulas transmitidas pelo programa televisivo: #EstudoEmCasa, através do canal da RTP Memória. Após estas aulas os alunos irão realizar uma aula síncrona com a professora titular da turma e as estagiárias da mesma. Esta aula síncrona tem como intuito apresentar a organização da presente semana à turma, lançar o projeto “A almofadinha das nossas histórias...” e fazer um breve resumo da história, através de diálogo. Depois desta aula segue-se uma aula de matemática assíncrona, onde os alunos irão realizar uma tarefa de carácter formativo, fazendo desta forma uma revisão de conteúdos lecionados. Todas as tarefas são para os alunos realizarem autonomamente, desenvolvendo assim, a capacidade de autonomia dos alunos (todas as tarefas poderão ser visualizadas em anexo).

No segundo dia, depois de assistirem às aulas transmitidas pelo programa televisivo: #EstudoEmCasa, através do canal da RTP Memória, os alunos têm uma aula assíncrona de português. Nesta aula terão de visualizar um vídeo onde aprenderão uma nova letra do

alfabeto: letra «x, X». Após a visualização do vídeo propomos que realizem uma tarefa para consolidarem aquilo que aprenderam.

No último dia da semana e após terem assistido às aulas do #EstudoEmCasa, através do canal da RTP Memória, têm uma aula síncrona com a professora titular da turma e as estagiárias da mesma. Nesta aula pretende-se esclarecer dúvidas que tenham surgido durante a semana. Após esta aula a turma irá ter uma aula assíncrona de português. Nesta aula propomos que resolvam as páginas 141, 142 e 143 do manual de português, onde continuam a praticar o conteúdo abordado: letra «x, X». Após esta tarefa propomos que resolvam um questionário elaborado na plataforma Google Classroom, onde os alunos irão rever conteúdos abordados ao longo do ano.

Na plataforma Google Classroom, os alunos terão algumas tarefas que após resolvidas devem entregá-las.

As atividades planificadas para esta semana têm por base os objetivos das aprendizagens essenciais e programa e metas do 1.º CEB, os quais são:

Português

Leitura e escrita:

- Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.
- Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.
- Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram.
- Identificar as sílabas que constituem as palavras.
- Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.
- Escrever frases simples e textos curtos, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final, vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

Gramática:

- Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem a regra geral (acrescentar -s ao singular).

Matemática

Números e Operações

- Ler e representar números no sistema de numeração decimal até 100 e identificar o valor posicional de um algarismo.
- Efetuar contagens progressivas e regressivas, com e sem recurso a materiais manipuláveis.

- Reconhecer e memorizar factos básicos da adição e da subtração e calcular com os números inteiros não negativos recorrendo à representação horizontal do cálculo.

Resolução de problemas

- Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números naturais.
- Expressar por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.

Geometria e medida – Figuras geométricas

- Descrever figuras planas, identificando as suas propriedades, e representá-las a partir de atributos especificados.
- Identificar corretamente, em objetos e desenhos, os termos «face», «vértice» e «aresta».

Geometria e medida – Medida: Dinheiro

- Efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 100, utilizando apenas euros ou cêntimos.
- Resolver problemas envolvendo quantias de dinheiro.

Geometria e medida – Medida: Comprimento

- Efetuar medições utilizando a régua como unidade de medida utilizada.

Estudo do Meio

À descobertas das inter-relações entre espaços – A casa

- Identificar objetos pertencentes a diferentes espaços da casa.

À descobertas do ambiente natural – Os seres vivos do seu ambiente.

- Conhecer e identificar o revestimento dos animais.
- Distinguir animais domésticos de animais selvagens.

Educação artística: Artes visuais

Artes visuais – Experimentação e criação

- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho).

Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem

Guiões de aula

Síntese do Percurso 1 - Segunda-Feira 08/06/2020

SUMÁRIO I

- Aula síncrona: Breve apresentação dos conteúdos da semana, proposta do projeto "A almofadinha das nossas histórias..." e resumo da história "A Manta: Uma história aos quadrinhos (de tecido)" de Isabel Minhós Martins.
- Aula assíncrona de matemática – tarefa de carácter formativo: revisão de conteúdos.

Procedimentos de execução

Manhã:

Aula síncrona - Vídeo conferência.

Áreas envolvidas: português, matemática, estudo do meio.

Tipologia: Abordagem didática.

Finalidades didáticas: Rever e esclarecer dúvidas relativas aos conteúdos da semana anterior. Conhecer os conteúdos a lecionar ao longo da semana. Conversar sobre os conteúdos abordados na televisão durante o início da manhã. Recordar/recontar a história ouvida durante a aula "Português 1.º e 2.º ano" lecionada pela RTP Memória.

Metodologia base: Trabalho em grande grupo.

Atividade 1 – Vídeo Conferência

Antes da conversa:

- Preparação de todo o material para a realização de uma vídeo conferência estável e sem perturbações.

Durante a conversa:

- Exposição dos conteúdos a lecionar ao longo da semana.
- Realização de um diálogo com o objetivo de propor o projeto "A almofadinha das nossas histórias..."
- Realização de questões sobre a história. (Quais as personagens da história; De que trata a história; qual é o objeto que envolve toda a história; qual o seu significado; o que lhe aconteceu no final).

Tempo previsto: 30 minutos.

Trabalho projeto "A almofadinha das nossas histórias...".

Áreas envolvidas: Português e Educação artística: artes visuais.

Tipologia: Sistematização.

Finalidades didáticas: Escrever frases simples e textos curtos, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final, vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação. Efetuar medições. Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura e desenho).

Metodologia: trabalho em grupo.

Tempo previsto: fazer ao longo da semana.

Depois da conversa:

- Realização de um diálogo com o intuito de esclarecer mais algumas dúvidas que possam existir.

Atividade 2 - Realização do trabalho projeto "A almofadinha das nossas histórias...".

Antes da tarefa:

- Explicitação das aprendizagens a realizar.

Durante a tarefa:

- Resolução da tarefa proposta.

Depois da tarefa:

- Realização do envio do trabalho realizado via e-mail, para que se construa um livro de memórias com todos os trabalhos realizados.



Aula assíncrona de matemática

Tarefa nº 1: Revê aquilo que já sabes!

Áreas envolvidas: Matemática

Tipologia: sistematização de conteúdos.

Finalidades didáticas: Ler e representar números no sistema de numeração decimal até 100. Efetuar contagens progressivas e regressivas, com e sem recurso a materiais. Reconhecer e memorizar factos básicos da adição e da subtração e calcular com os números inteiros não negativos recorrendo à representação horizontal do cálculo. Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números naturais. Expressar por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões. Descrever figuras planas, identificando as suas propriedades, e representá-las a partir de atributos especificados. Identificar corretamente, em objetos e desenhos, os termos «face», «vértice» e «aresta». Resolver problemas envolvendo quantias de dinheiro.

Metodologia: trabalho individual.

Tempo previsto: 45 minutos.

Tarde:

Atividade 3 – Tarefa nº 1: Revê aquilo que já sabes!

Antes da tarefa:

- Explicitação das aprendizagens a realizar com a presente tarefa.

Durante a tarefa:

- Resolução da tarefa proposta.

Depois da tarefa:

- Realização de registo fotográfico à tarefa para enviar para a plataforma.



Síntese do Percurso 2 - terça-Feira 09/06/2020

SUMÁRIO II

- Aula assíncrona de português – Visualização do vídeo: “vamos aprender!” e resolução da tarefa nº 2: letra «x.X».

Aula assíncrona de português**Vídeo: “Vamos aprender!”**Áreas envolvidas: PortuguêsTipologia: Abordagem didática.

Finalidades didáticas: Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada. Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra. Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram. Identificar as sílabas que constituem as palavras. Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra. Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica,

Procedimentos de execução**Tarde:****Atividade 1 – Vídeo: “Vamos aprender!”****Antes do vídeo:**

- Explicitação das aprendizagens a realizar com o vídeo.
- Explicitação das tarefas a realizar para a aprendizagem dos presentes conteúdos.

Durante o vídeo:

- Visualização do vídeo de forma a aprender os conteúdos.

Depois do vídeo:

- Apontar as dúvidas que surjam.



aplicando regras de correspondência fonema – grafema.

Metodologia: Trabalho orientado e individual.

Tempo previsto: 15 minutos.

Tarefa nº 2: Letra «x».

Áreas envolvidas: Português.

Tipologia: Sistematização.

Finalidades didáticas: Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada. Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas. Identificar sílabas que constituem as palavras. Formar e escrever palavras juntando letras.

Metodologia base: Trabalho individual.

Tempo previsto: 35 minutos.

Atividade 2 – Tarefa nº 2: Letra «x».

Antes da tarefa:

- Explicitação das aprendizagens a realizar com a presente tarefa.

Durante a tarefa:

- Resolução dos exercícios propostos.

Depois da tarefa:

- Apontar as dúvidas que surjam.

The worksheet is titled "A Letra «X»" and includes several sections:

- Objetivos:**
 - Reconhecer a letra «x».
 - Identificar a letra «x» em palavras.
 - Formar e escrever palavras com a letra «x».
- Atividade 1:** A grid of 16 squares, each containing a letter. The letters are: x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x.
- Atividade 2:** A grid of 16 squares, each containing a letter. The letters are: x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x.
- Atividade 3:** A grid of 16 squares, each containing a letter. The letters are: x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x.
- Atividade 4:** A grid of 16 squares, each containing a letter. The letters are: x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x.
- Atividade 5:** A grid of 16 squares, each containing a letter. The letters are: x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x.
- Atividade 6:** A grid of 16 squares, each containing a letter. The letters are: x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x.
- Atividade 7:** A grid of 16 squares, each containing a letter. The letters are: x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x.
- Atividade 8:** A grid of 16 squares, each containing a letter. The letters are: x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x.
- Atividade 9:** A grid of 16 squares, each containing a letter. The letters are: x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x.
- Atividade 10:** A grid of 16 squares, each containing a letter. The letters are: x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x.
- Atividade 11:** A grid of 16 squares, each containing a letter. The letters are: x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x.
- Atividade 12:** A grid of 16 squares, each containing a letter. The letters are: x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x.
- Atividade 13:** A grid of 16 squares, each containing a letter. The letters are: x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x.
- Atividade 14:** A grid of 16 squares, each containing a letter. The letters are: x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x.
- Atividade 15:** A grid of 16 squares, each containing a letter. The letters are: x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x.
- Atividade 16:** A grid of 16 squares, each containing a letter. The letters are: x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x, x.

Síntese do Percurso 4 - Sexta-Feira 12/06/2020	
SUMÁRIO • Aula síncrona – Diálogo com os alunos com o intuito de conhecer as dúvidas adquiridas ao longo da semana. • Aula assíncrona de português – Resolução dos exercícios do manual págs. 141, 142 e 143. Resolução do questionário elaborado na plataforma Google Classroom “Vamos ver o que já sabes!”.	
Aula síncrona – Vídeo conferência Diálogo com os alunos. <u>Áreas envolvidas:</u> português, matemática, estudo do meio. <u>Tipologia:</u> Avaliação. <u>Finalidades didáticas:</u> Conhecer os conteúdos adquiridos ao longo da semana pelos alunos. Determinar as dificuldades de alguns alunos. Esclarecer algumas dificuldades encontradas. <u>Metodologia base:</u> Trabalho em grande grupo e individual. <u>Tempo previsto:</u> 30 minutos.	Procedimentos de execução <u>Manhã:</u> <u>Atividade 1 – Diálogo com os alunos.</u> Antes do diálogo: • Explicitação no decorrer do diálogo, evidenciando para quê que servirá o mesmo. Durante o diálogo: ○ Diálogo sobre os conteúdos abordados ao longo da semana. ○ Explicação de dúvidas dos alunos adquiridas ao longo da semana. Depois do diálogo: ○ Resolução dos exercícios propostas na aula assíncrona.

Tempo previsto: 30 minutos.

Resolução do questionário “Vamos ver o que já sabes!”.

Áreas envolvidas: Português, matemática e estudo do meio.

Tipologia: avaliação.

Finalidades didáticas: Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada. Identificar as sílabas que constituem as palavras. Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem a regra geral (acrescentar -s ao singular). Efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 100, utilizando apenas euros ou cêntimos. Identificar objetos pertencentes a diferentes espaços da casa. Conhecer e identificar o revestimento dos animais. Distinguir animais domésticos de animais selvagens.

Metodologia base: Trabalho individual.

Tempo previsto: 25 minutos.

Atividade 3 – Resolução do questionário “Vamos ver o que já sabes!”.

Antes do questionário:

- Explicitação das aprendizagens a realizar com o jogo didático.

Durante o questionário:

- Resolução das perguntas apresentadas no jogo didático.

Depois do questionário:

- Apontar as dúvidas que surjam.

Vamos ver o que já sabes!

O seu endereço de email (at_educacao@paranassulhascasas.pt) será registado quando enviar esta formulário. Este não é o seu email? blanca.de.costa

*Obrigatório

Escreva o seu nome próprio e apelido. *

A sua resposta

Qual o resultado da seguinte operação: $45 - 57$ *

☐ 42
☐ 44
☐ 38
☐ 48

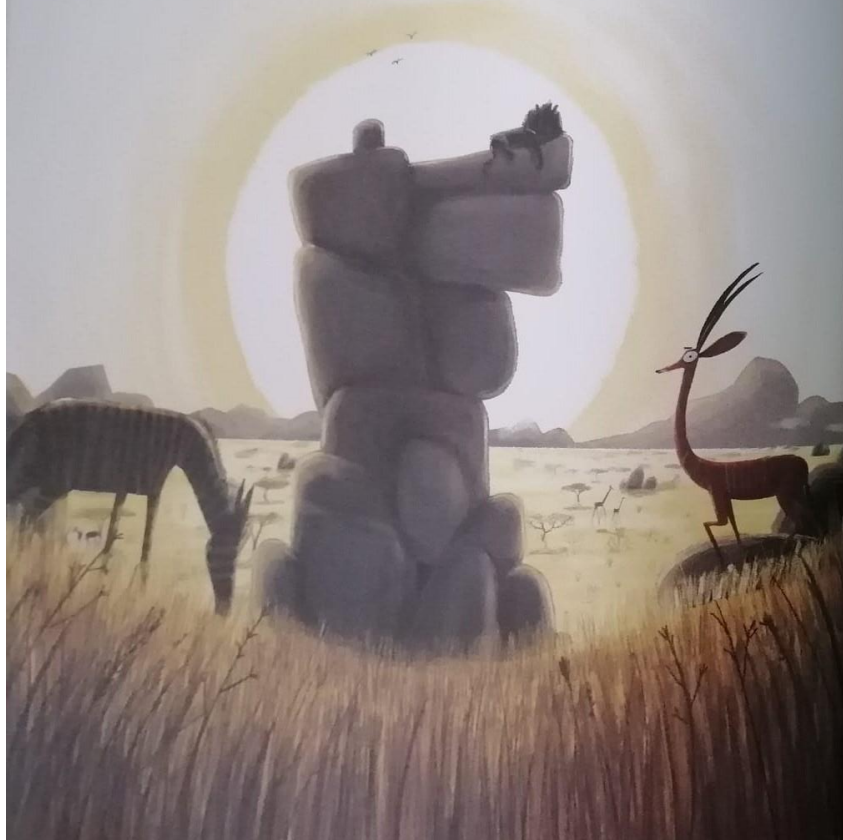
Anexos

Anexo I

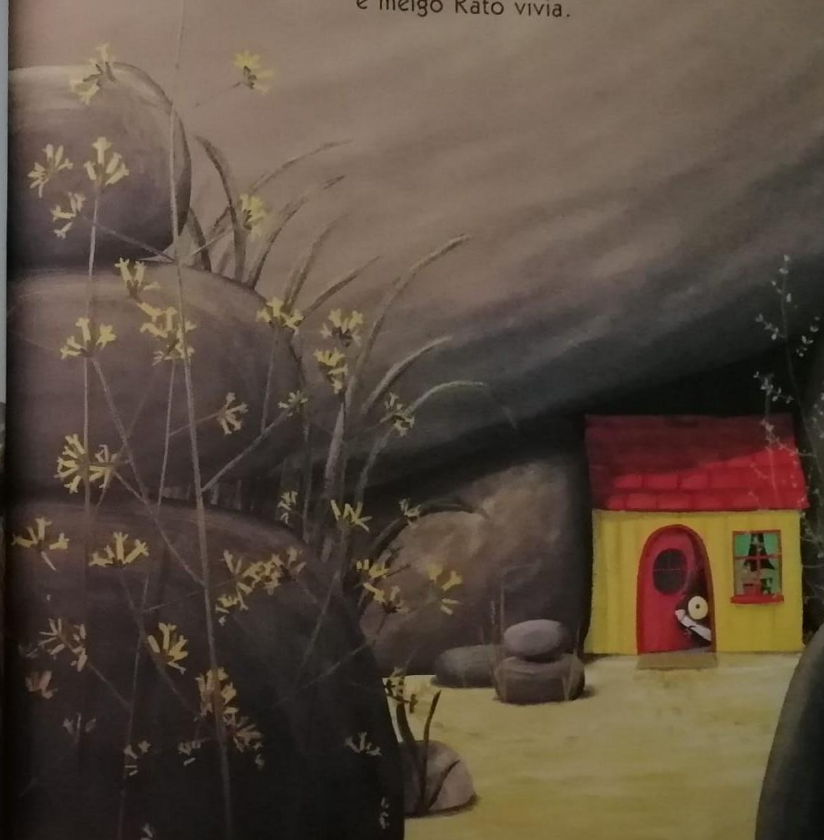
Obra literária “O leão que temos cá dentro” de Rachel Bright e Jim Field



Num lugar poeirento e seco,
onde a areia era dourada,
havia uma grande rocha
chata em cima, velha e rachada.



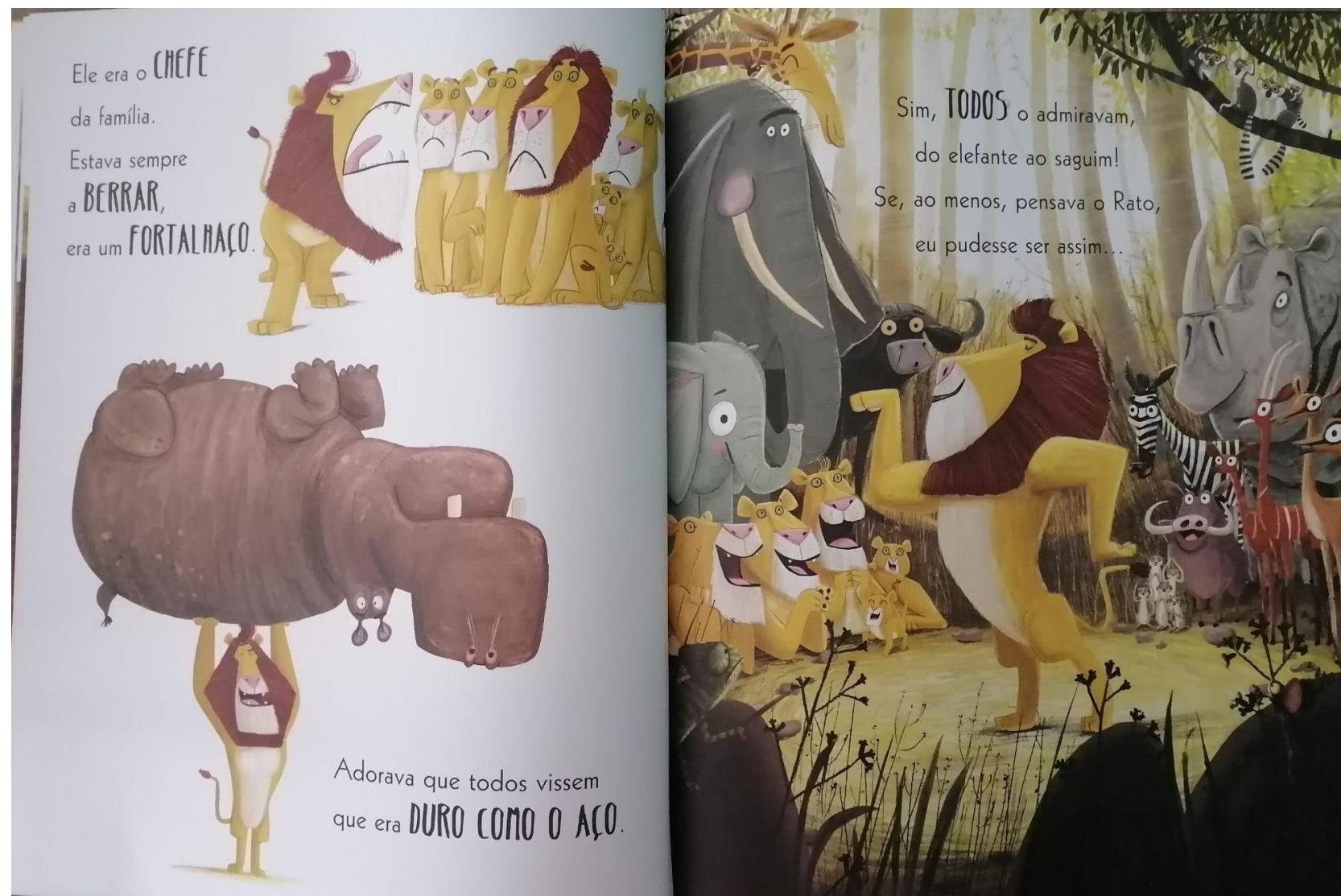
E debaixo dessa rocha,
numa casa que mal se via,
o mais pequeno, sossegado
e meigo Rato vivia.

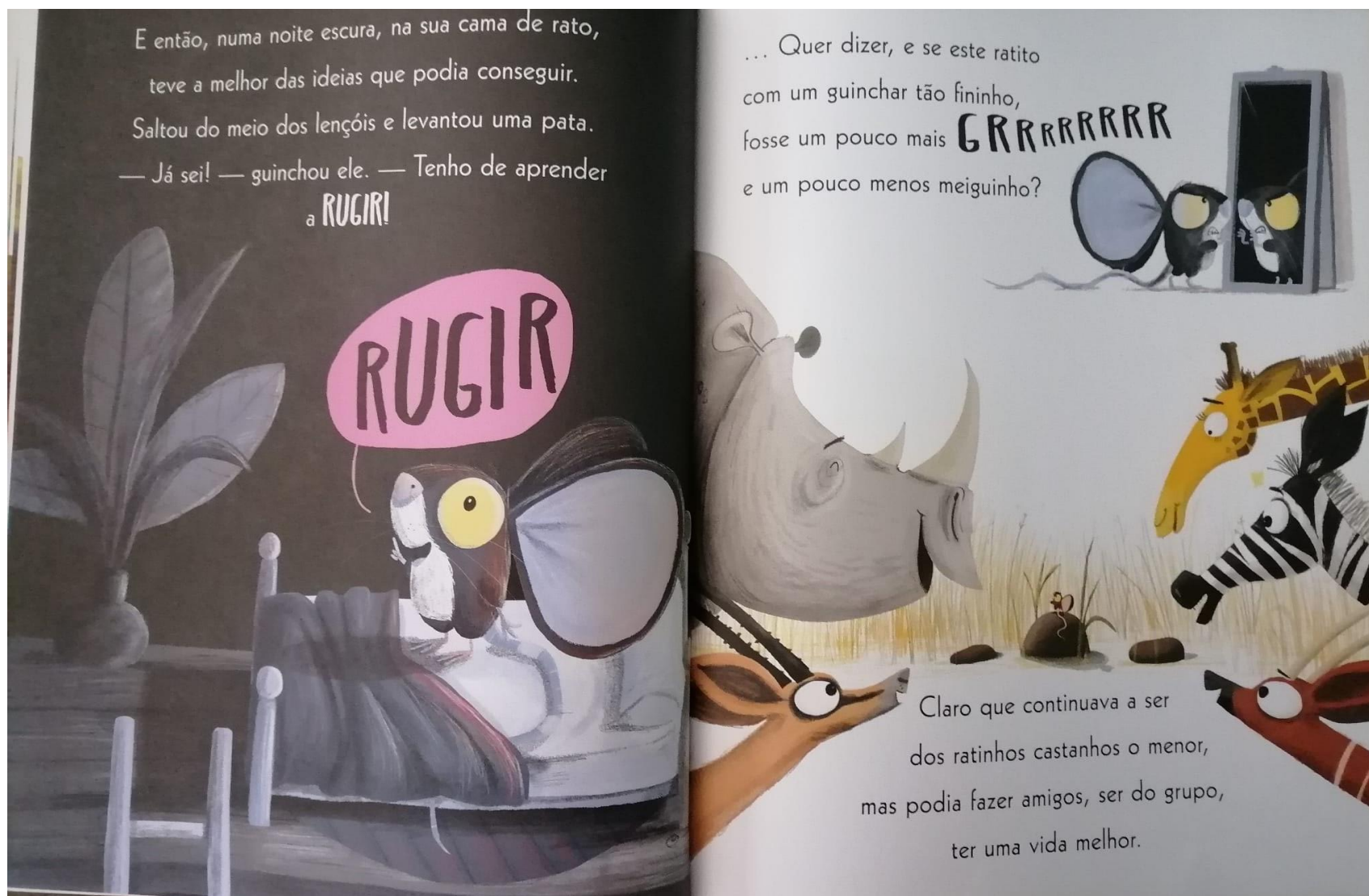




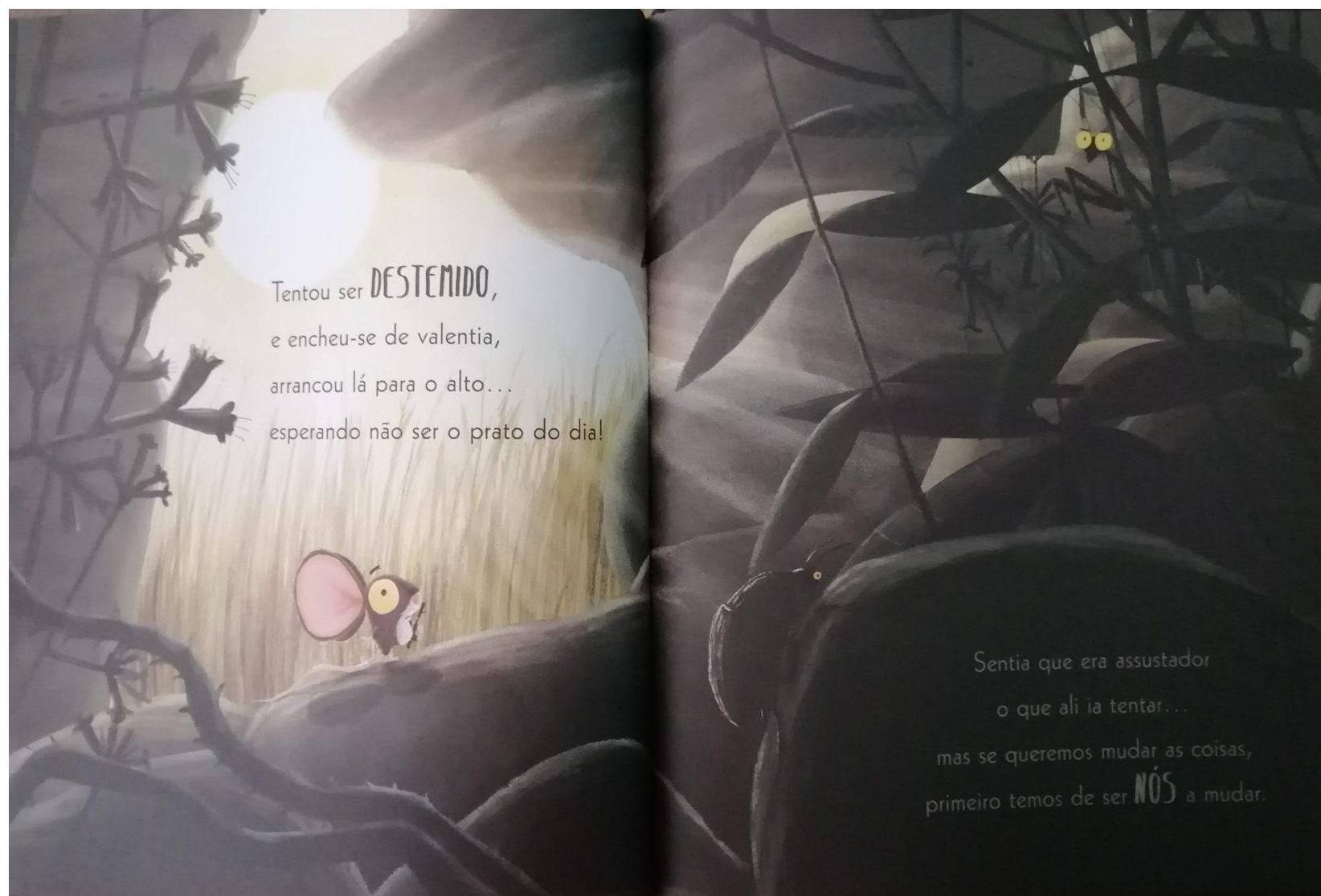


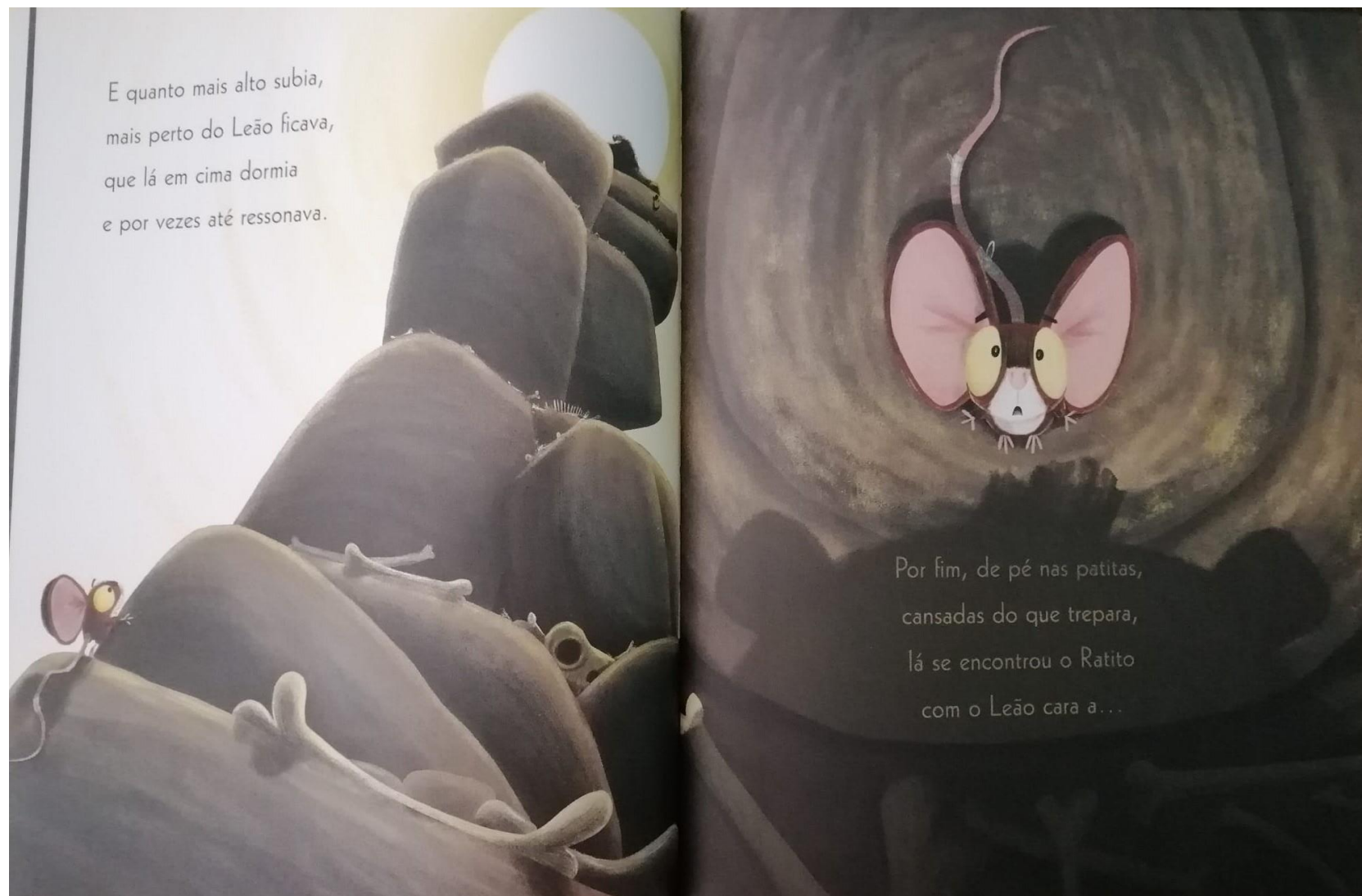




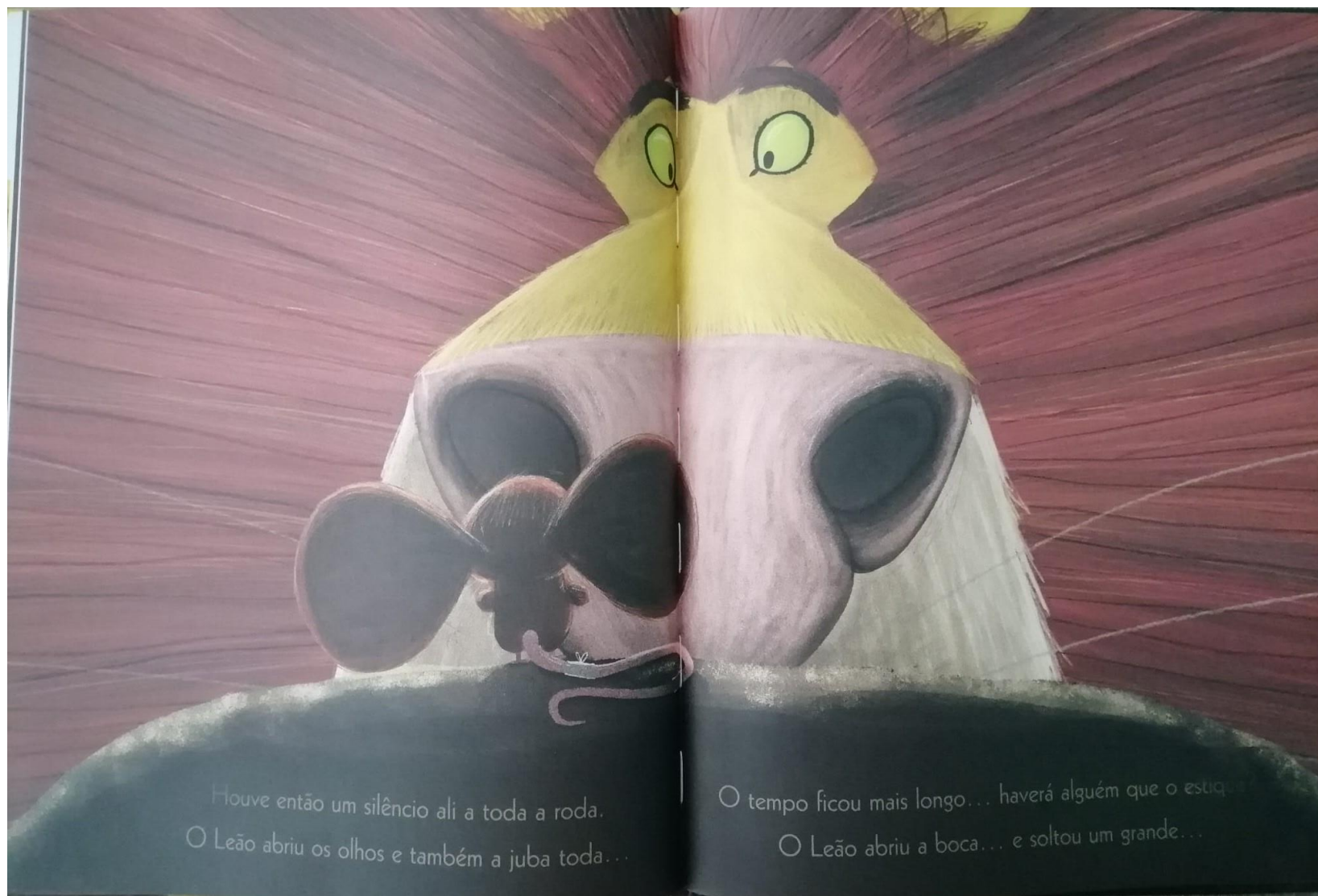




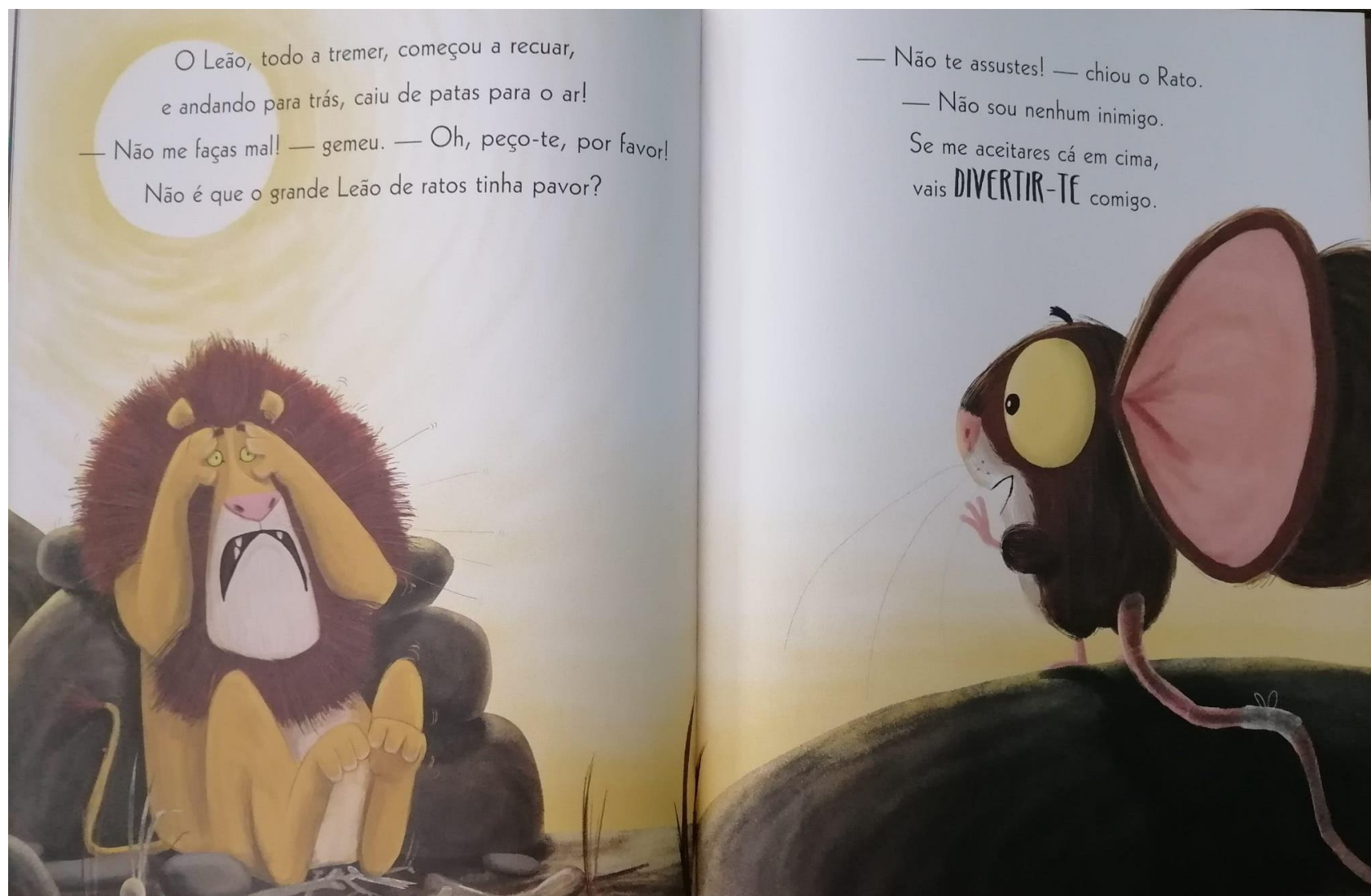


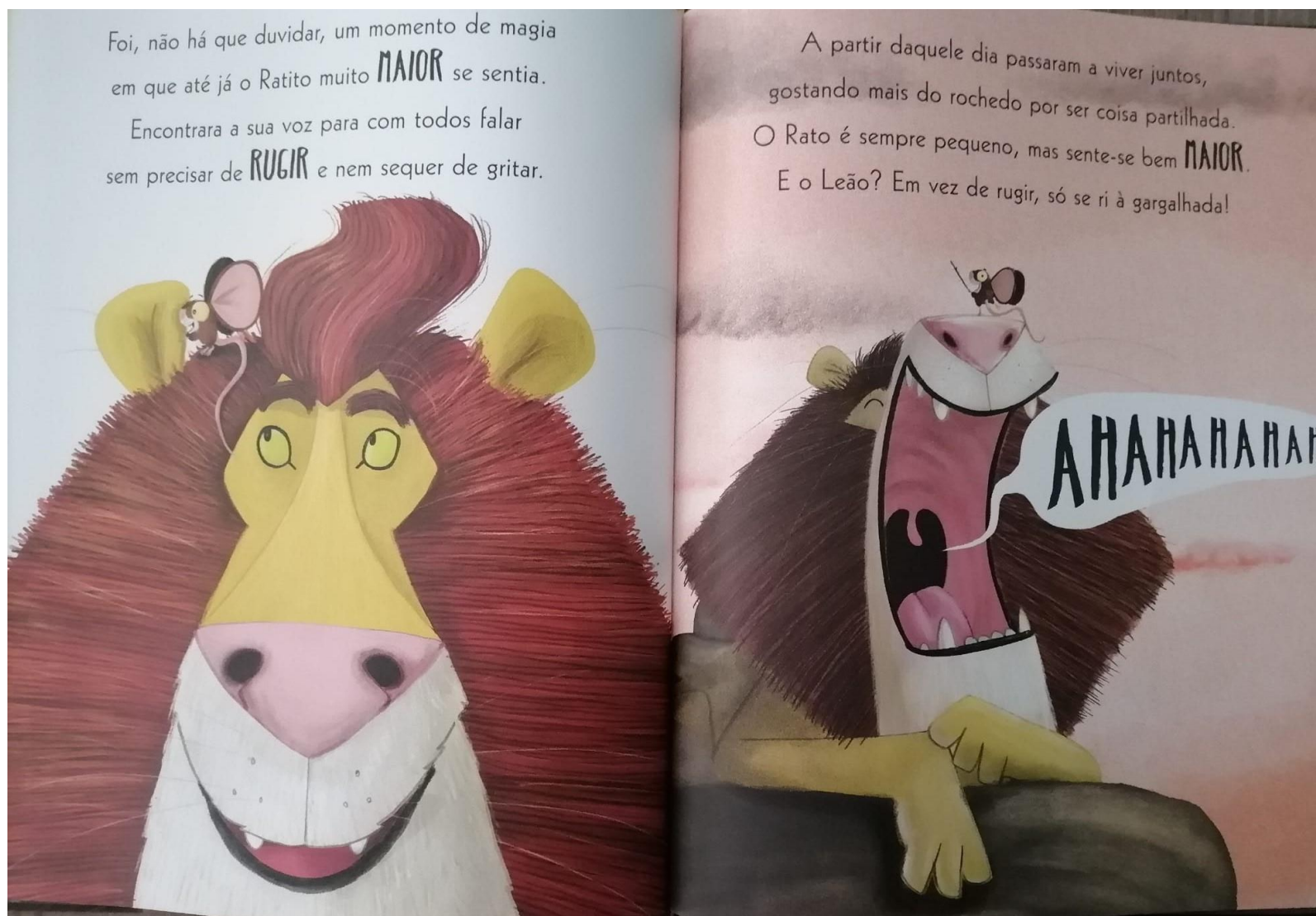


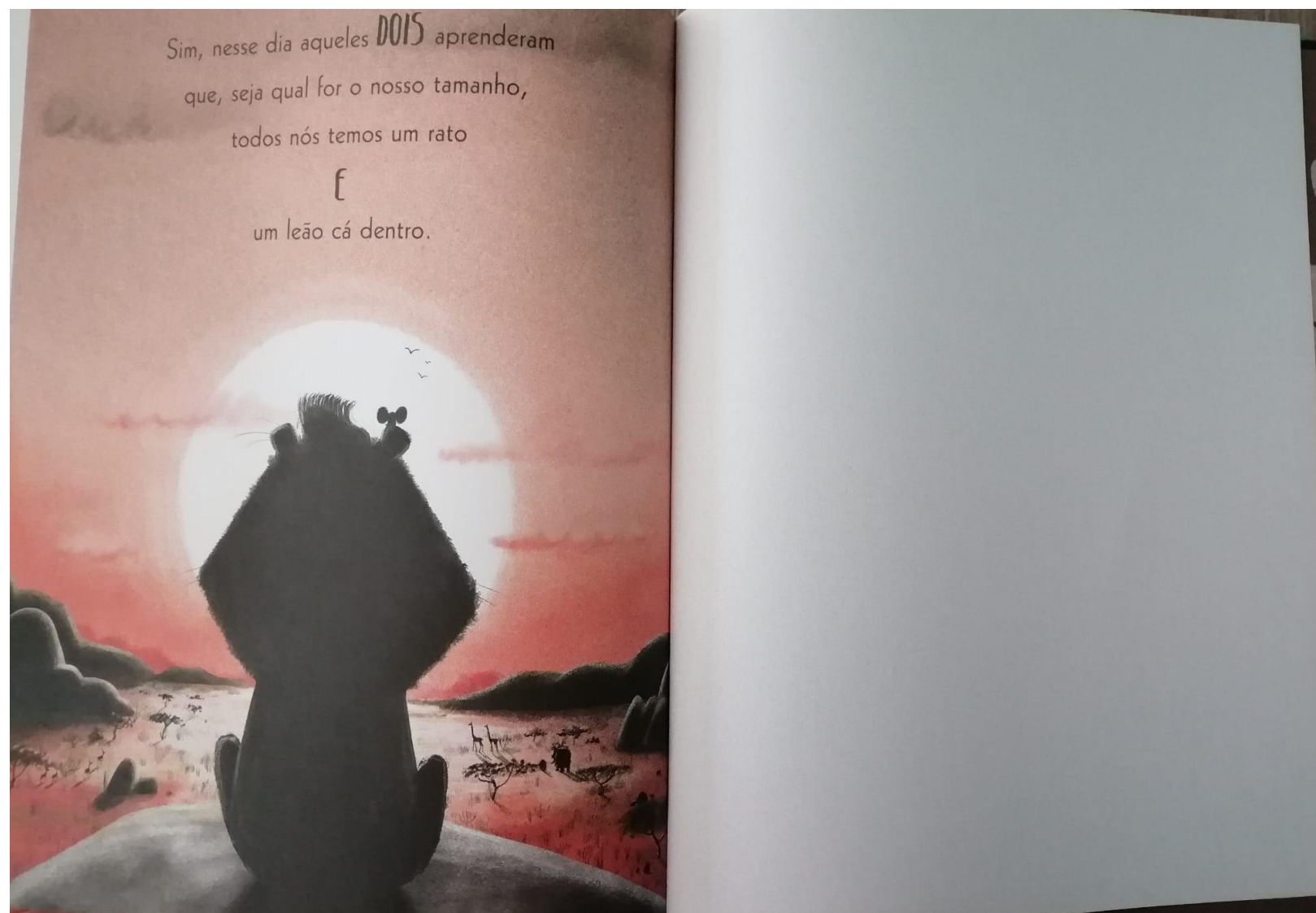












Não tens
de ser **GRANDE** e **BRAVO**
para encontrares a tua **VOZ**.

Nem sempre é fácil ser pequeno.
Mas quando o Rato parte em viagem
à procura do seu rugido, descobre
que até a criatura mais pequenina
pode ter um coração de leão.



Dos mesmos autores:



 PRESENÇA

Anexo II

**Poema “O crocodilo” da coletânea “Fala Bicho” de
Violeta Figueiredo e Danuta Wojciechowska**

