

# esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

## Da interdisciplinaridade à ampliação vocabular: estratégias para a compreensão do texto poético

Sara Daniela Marques de Oliveira

Coimbra, 2019

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Sara Daniela Marques de Oliveira

## Da interdisciplinaridade à ampliação vocabular: estratégias para a compreensão do texto poético

Relatório de Estágio em Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em  
Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico,  
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de  
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professor Doutor Pedro Balas Custódio

Arguente: Professora Doutora Maria Madalena Teles de Vasconcelos Leite Dias F. Teixeira

Orientadora: Professora Doutora Natália Albino Pires





## **Agradecimentos**

É gratidão o sentimento que me inunda neste momento e este espaço é francamente escasso para que ele não transborde.

Estou grata à Doutora Natália Albino Pires, por me ter orientado sem me desorientar.

Aos meus pais, que suportaram o peso monetário do sonho de ser professora.

Ao meu namorado, que aturou o melhor e o pior de mim durante todo o processo que deu origem a este relatório. Das crises de choro, da desilusão e da falta de vontade até ao entusiasmo desmedido.

À Micas e à Raquel, as minhas companheiras de trabalho enquanto toda a gente “trabalhava para o bronze” nas praias mais próximas.

A todos os alunos que me ensinaram como é bom ensinar e aprender e que me mostraram que vale a pena ser professora. E a todos os meus colegas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que eu melhorasse a cada dia.

Por fim, mas não menos importante, obrigada à minha avó Francisca, o meu pilar e exemplo, a razão de tudo aquilo que eu faço.

A todos, obrigada.



## **Da interdisciplinaridade à ampliação vocabular: estratégias para a compreensão do texto poético**

**Resumo:** O presente relatório expõe uma proposta didática delineada e aplicada durante o Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB, em contexto de estágio curricular no 2º CEB. É o reflexo da experiência obtida através da aplicação de uma estratégia interdisciplinar para a ampliação vocabular e compreensão do texto poético, numa turma do 6.º ano, no ano letivo 2017/2018. Esta proposta didática tem como objetivo principal a ampliação do vocabulário dos alunos, visando, no entanto, de forma secundária: trabalhar em cooperação; utilizar as tecnologias para uma pesquisa proficiente; ampliar o conhecimento do mundo e a cultura geral dos alunos e sensibilizar para a problemática do racismo. Para tal, foram trabalhados o *Poema do fecho éclair* e o poema *Lágrima de preta*, ambos de António Gedeão, numa proposta interdisciplinar, que envolvia a História e Geografia de Portugal, as Ciências Naturais, as Expressões Plástica, Musical e Físico-Motora e o Português. No capítulo final, são discutidas as limitações da proposta planificada e, por fim, apresentadas algumas melhorias para uma futura aplicação.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade; ampliação vocabular; texto poético; trabalho cooperativo

## **From interdisciplinarity to vocabular expansion: strategies to promote the poetic text comprehension**

**Abstract:** The present report presents a teaching proposal planned and applied during the master's degree in elementary school teaching. It's the reflection of the experience obtained thru the application of an interdisciplinary teaching strategy to promote the vocabulary extension and the comprehension of the poetic text in a 6<sup>th</sup> grade class, in the school year of 2017/2018. This teaching proposal has, as main goal, the students vocabulary extension. However, it has some other secondary goals: improve their group work skills, using the technology for research in the class, expanding the students knowledge of the world and their culture and sensitize them for the racism problem. For such, were studied on the class two poems, both wrote by António Gedeão: the *Poema do fecho éclair* and *Lágrima de preta*. The study of those poems was made in an interdisciplinary teaching proposal, that involved the disciplines of Portuguese History and Geography, Natural Sciences, Plastic, Musical and Physical Expressions and Portuguese. In the final chapter there are presented the limitations of the planned proposal and, in the end, there are suggested some improvements for a future application.

**Keywords:** Interdisciplinarity; vocabular extension; poetic text; group work



## Sumário

Abreviaturas.....	VII
Gráficos.....	IX
Tabelas.....	IX
Figuras.....	IX
1. INTRODUÇÃO.....	1
Introdução.....	3
2. DA INTERDISCIPLINARIDADE À AMPLIAÇÃO VOCABULAR: POSICIONAMENTO TEÓRICO.....	7
2.1. A Interdisciplinaridade e a Transversalidade.....	9
2.2. O texto poético no 2.º CEB.....	14
2.3. O léxico, o vocabulário e a compreensão leitora.....	18
2.4. O trabalho cooperativo.....	22
2.5. A utilização dos <i>smartphones</i> na sala de aula.....	24
3. METODOLOGIA.....	27
3.1. Contextualização e formulação do problema e objetivos da intervenção.....	29
3.2. Caracterização da turma.....	30
4. ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO POÉTICO.....	33
4.1. Descrição da sequência didática.....	35
4.2. Resultados obtidos durante o processo.....	42
4.3. Reflexão e limitações do trabalho realizado.....	44
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
Considerações finais.....	49
Referências.....	53
ANEXOS.....	57
Anexo 1 – Planificação da intervenção e respetivos anexos.....	59
Anexo 2 – Guiões de trabalhos de grupo preenchidos.....	93
Anexo 3 – Exemplos de cartas de planificação preenchidas.....	103
Anexo 4 – Seleção de poemas produzidos pelos alunos.....	113



## **Abreviaturas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

MEC – Ministério da Educação e da Ciência

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PNL – Plano Nacional de Leitura

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## **Gráficos**

Gráfico 1 - Textos presentes no manual *Livro Aberto 6*. ..... 17

Gráfico 2 - Tipologias textuais literárias presentes no manual *Livro Aberto 6*. ..... 18

## **Tabelas**

Tabela 1 - Sequência de atividades planificadas. .... 35

## **Figuras**

Figura 1 - Plantação das sementes de agrião no algodão. .... 37

Figura 2 – Início do desabrochar das sementes que receberam luz solar. .... 38

Figura 3 - Germinação das sementes que não receberam luz solar. .... 38

Figura 4 - Última verificação dos resultados da atividade experimental. Ambas as plantas germinaram, mas apenas a que recebeu luz solar desabrochou. .... 39

Figura 5 - *Poema do fecho éclair*, completo e ordenado numa cartolina. .... 40

Figura 6 - Glossário construído pela turma. .... 41



## **1. INTRODUÇÃO**





## **Introdução**

Quando estamos no meio escolar é comum, nas salas de aula, vermos priorizada, por um lado, a disciplinaridade em vez de uma aprendizagem de saberes integrados e, por outro lado, a aprendizagem de conteúdos em detrimento do crescimento pessoal dos alunos. É também usual a preferência por um método de ensino mais tradicional, não havendo recurso aos trabalhos em cooperação, nem à utilização de novas tecnologias na sala de aula, por forma a evitar a existência de casos de indisciplina e de desfocalização do tema da aula.

No 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a disciplinaridade é ainda mais acentuada, com a existência de professores especializados numa área disciplinar. No entanto, ao longo dos dois anos de estágio, tanto em 1.º CEB como em 2.º CEB, não assistimos à aplicação de sequência didáticas interdisciplinares.

A metodologia de trabalho interdisciplinar, que implica a integração de conhecimentos e a criação de uma compreensão unitária sobre eles (Bovo, 2004), é uma metodologia pouco utilizada nas nossas escolas. Apesar disso, a sua utilidade é cimentada por vários autores. Esta metodologia ajuda a escola no cumprimento da sua função de serviço às necessidades sociais, na medida em que há problemas sociais que só podem ser resolvidos através da interligação das diversas áreas do saber (Torres, 1994, referido em Alonso, 2002).

Sendo a aliança entre o ensino e a pesquisa uma das características da metodologia de trabalho interdisciplinar (Bovo, 2004), e tendo esta o aluno como centro do processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que ele é o principal agente na construção do seu próprio conhecimento (Fazenda, 1994), consideramos necessária a utilização da interdisciplinaridade, em estreita relação com outras metodologias de ensino igualmente pertinentes.

Desta forma, apostamos na utilização dos smartphones enquanto ferramenta de pesquisa, por forma a otimizar o ensino e a proporcionar uma melhor gestão do tempo da aula, enquanto criamos oportunidades para a discussão e partilha de ideias, durante a realização de trabalhos em cooperação (UNESCO, 2013).

O trabalho cooperativo traz inúmeras vantagens para os alunos, enumeradas por Lopes e Silva (2010), na sua obra *O Professor faz a diferença*, estando, entre elas: a promoção da responsabilidade individual e grupal, a interação com o outro e o desenvolvimento de competências que permitam o estabelecimento de um ambiente propício para a construção e partilha de conhecimentos.

Estando a interdisciplinaridade mais ligada ao ensino das ciências exatas (Pombo, 2004), decidimos experimentar a sua aplicação no ensino do Português, por forma a tentar ampliar a riqueza vocabular dos alunos, que se relaciona diretamente com a compreensão leitora (Corso e Salles, 2009; Duarte, 2011) e é um dos principais fatores para o sucesso escolar (Duarte, 2011).

A escolha do texto poético para esta experiência de ensino prende-se com a pouca relevância que é dada a esta tipologia textual no Programa de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, nos manuais escolares utilizados. No caso dos manuais do 2º CEB, é clara a prevalência do texto narrativo em detrimento de outros tipos de texto (Correia *et al*, 2015). Além disso, o texto poético figura, normalmente, na última unidade de ensino dos manuais escolares, sendo, portanto, abordado apenas no final do ano letivo (Correia *et al*, 2015), quando o tempo o permite. O ensino deste tipo de texto faz-se, principalmente, através da resposta a perguntas de interpretação fechadas (Correia *et al*, 2015), pelo que, neste trabalho, apresentamos uma alternativa ao tipo de trabalhos realizados normalmente, nas salas de aula.

Foi a esperança de uma mudança de paradigma na escola que nos levou a enveredar pelo caminho da diferença e a apostar na idealização de uma estratégia interdisciplinar, cujo principal foco é a ampliação do vocabulário dos alunos, para a compreensão do texto poético. A estratégia didática descrita neste relatório, para além de ser uma clara aposta na interdisciplinaridade, contempla a utilização de *smartphones* na sala de aula, a metodologia de trabalho cooperativo e o ensino de competências transversais (Varela, 2009) e de formação cívica.

Tendo como principal objetivo a ampliação do vocabulário dos alunos, a sequência didática aqui exposta visa a compreensão do texto poético, contemplando, no entanto,

outros objetivos secundários: trabalhar em cooperação; utilizar as tecnologias para uma pesquisa eficiente; ampliar o conhecimento sobre o mundo e a cultura geral dos alunos e sensibilizar para a problemática do racismo.

O relatório encontra-se dividido em cinco capítulos essenciais, alguns deles divididos em vários subcapítulos. Surge da conceção e aplicação de uma sequência didática interdisciplinar e, nele, reflete-se sobre os pontos fortes e fracos desta metodologia no sentido de melhorar esta proposta didática. Por outro lado, desejamos incentivar quem ler este relatório a apostar numa metodologia interdisciplinar nas suas salas de aula.

O primeiro capítulo diz respeito à presente introdução e nele é especificada a motivação para o trabalho realizado, os seus objetivos e a organização deste documento.

O capítulo 2 corresponde à fundamentação teórica do nosso trabalho, onde abordamos questões relativas: à interdisciplinaridade; à importância do estudo do texto poético no 2.º CEB; à relação do conhecimento lexical com a compreensão leitora; à importância do trabalho cooperativo e da utilização dos *smartphones* na sala de aula.

Assim, no subcapítulo 2.1, são apresentados os pressupostos da prática interdisciplinar, analisam-se os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade, salientando-se a sua importância para a sala de aula e para que os alunos façam uma aprendizagem significativa.

No ponto 2.2, analisamos as propostas para o texto poético no 2.º CEB, tanto no Programa de Português (Buescu *et al*, 2015), como no manual escolar adotado (Costa & Bom, 2017), e examinamos as sugestões de leitura vigentes no Plano Nacional de Leitura (PNL). Procuramos, ainda, desvendar o papel do professor para que o estudo da poesia seja prazeroso para os alunos.

O subcapítulo seguinte apresenta a relação entre o conceito de capital lexical das crianças, a sua ampliação vocabular e a compreensão da leitura. Versa também os contributos para que a ampliação vocabular das crianças seja feita de forma profícua e apresenta o paralelismo entre a necessidade da compreensão vocabular para a existência da compreensão leitora.

Nos dois últimos subcapítulos do capítulo 2 abordamos a importância do trabalho cooperativo, perspetivando os pressupostos que lhe estão associados e, por fim, relembramos a perspetiva da UNESCO sobre a utilização dos *smartphones* como ferramenta de aprendizagem.

O capítulo 3 diz respeito à estratégia utilizada pela professora estagiária: o tipo de trabalho realizado e o surgimento desse mesmo trabalho, os objetivos da estratégia didática e a descrição da turma que participou na sua implementação.

A planificação da estratégia e a descrição do ocorrido durante a implementação surgem no subcapítulo 4.1, seguidas da reflexão sobre a mesma e da apresentação das suas limitações e pontos a ser melhorados no futuro.

O quinto, e último capítulo, diz respeito às considerações finais deste relatório, apresentando uma reflexão sobre as aulas lecionadas pela professora estagiária, e uma reflexão mais aprofundada sobre o trabalho realizado e sobre as perspetivas para o seu futuro profissional.

## **2. DA INTERDISCIPLINARIDADE À AMPLIAÇÃO VOCABULAR: POSICIONAMENTO TEÓRICO**



## 2.1. A Interdisciplinaridade e a Transversalidade

No âmbito escolar, a pulverização dos saberes em disciplinas estanques tem sido responsável pela incapacidade de os alunos adquirirem uma visão global da realidade [...], através da conjugação dos diferentes olhares das disciplinas, num olhar integrado, capaz de utilizar uma metodologia globalizadora na aproximação da realidade e na realização dos seus problemas, que são, por natureza, complexos e globais. O concurso convergente das diferentes áreas do saber e da experiência, no desenvolvimento de projetos integrados, torna-se inevitável no mundo atual (Alonso, 2002: 66).

Ao entrarmos nas escolas, deparamo-nos com um quadro educacional de saberes compartimentados, com conteúdos disciplinares estanques e onde é raro observarmos alguma interação entre as disciplinas.

Existindo a escola para servir a sociedade e sendo que, na sua maioria, os problemas sociais dependem da compreensão de uma complexidade de saberes interligados para que possam ser resolvidos (Torres, 1994, referido em Alonso, 2002), é importante a aposta numa aprendizagem integrada e interdisciplinar nas salas de aula, que garanta aos alunos a formação, não só a nível académico, mas a nível pessoal e social.

Pombo (2005: 5) afirma não conseguir definir interdisciplinaridade, apresentando apenas “uma proposta provisória de definição”. A autora aponta, como níveis de integração disciplinar a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, afirmando que a palavra disciplina é a “raiz” dessas palavras e explica:

Ela [a palavra disciplina] está sempre presente em cada uma delas. O que nos permite concluir que todas elas tratam de qualquer coisa que tem a ver com disciplinas. Disciplinas que pretendem juntar: *multi*, *pluri*, a ideia é a mesma: *juntar* muitas, pô-las *ao lado* umas das outras. Ou então articular, pô-las *inter*, em inter-relação, estabelecer entre elas uma *ação recíproca*. O prefixo *trans* supõe um *ir além*, uma ultrapassagem daquilo que é a própria disciplina (Pombo, 2005: 5).

Após algum tempo, Carlos (2007: 35-42), discorre sobre os mesmos níveis de integração disciplinar, propondo uma definição específica e concreta para cada um deles. Segundo o autor, a multidisciplinaridade caracteriza-se pelo desenrolar de várias disciplinas em torno de um tema central, sendo que os conteúdos das diversas disciplinas não se relacionam nem interligam. Na pluridisciplinaridade, existe uma

relação entre os conteúdos das diversas disciplinas, havendo alguma cooperação entre as mesmas. O nível mais alto de integração disciplinar é a transdisciplinaridade, onde se verifica a integração de vários sistemas interdisciplinares num contexto mais amplo e geral, gerando uma interpretação mais holística dos factos e fenómenos; neste nível, existe uma coordenação entre todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral.

Em meados da década de 60, começa a falar-se da interdisciplinaridade em França e em Itália (Fazenda, 1994), no entanto, o seu aparecimento em Portugal foi mais tardio, figurando nas páginas da história da nossa educação apenas a partir da década de 80, do século XX (Magalhães, 2007). A interdisciplinaridade apareceu como forma de ajustar o ensino a questões de ordem política, social e económica, pretendendo-se, desta forma, resolver problemas da época, que não eram passíveis de resolução através de uma só disciplina (Fazenda, 1994). Esta metodologia de trabalho é, desta forma, vista como uma interação entre áreas do saber, que “pretende garantir a construção de conhecimentos que rompam fronteiras entre as disciplinas” (Bovo, 2004: 2).

De acordo com Carlos (2007: 42-44), distinguem-se cinco tipos de interdisciplinaridade: interdisciplinaridade heterogénea, pseudo-interdisciplinaridade, interdisciplinaridade auxiliar, interdisciplinaridade compósita e interdisciplinaridade unificadora. A primeira, limita-se à adição de conhecimentos procedentes de diversas disciplinas para uma formação mais ampla e geral. A pseudo-interdisciplinaridade baseia-se na utilização de instrumentos comuns a diversas disciplinas, o que não garante, por si só, a existência de relação entre as mesmas. Falamos em interdisciplinaridade auxiliar quando, como o próprio nome indica, uma disciplina se serve de outra para cimentar os seus próprios conteúdos. A interdisciplinaridade compósita consiste na “conjugação de disciplinas por aglomeração, cada uma dando a sua contribuição, mas guardando a sua autonomia e a integridade dos seus métodos” (Carlos, 2007: 43), esta é utilizada perante a necessidade de resolver problemas da sociedade, como por exemplo a guerra, a fome e a delinquência. A interdisciplinaridade unificadora expressa a total interligação entre as disciplinas a nível teórico, prático e metodológico.



Tendo em conta os seus pressupostos, a metodologia de trabalho interdisciplinar é “uma tentativa de romper o caráter estanque das disciplinas” (Pombo, 2005: 5), e implica a integração de conhecimentos e a formulação de uma conceção unitária sobre os mesmos, aliando o ensino à pesquisa, a partir da contribuição das diversas áreas do saber (Bovo, 2004). Para além disso, é importante ter em conta que a aprendizagem é construída ao longo de toda a vida (Bovo, 2004).

Fazenda (1994) defende, precisamente, que a interdisciplinaridade abre a porta para um ensino em que o aluno é o centro do processo, construindo o seu próprio conhecimento, desenvolvendo a criatividade e espírito crítico e trabalhando no sentido de se formar enquanto um cidadão ativo e consciente dos problemas sociais. Com a metodologia interdisciplinar, formaremos alunos capazes de trabalhar em cooperação, dialogar e expor os seus pontos de vista. E diz-nos a autora:

[...] a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material mas, sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ver o mundo (Fazenda, 1994: 70).

No sentido de promover nos alunos as características acima descritas, o professor que aposta na metodologia interdisciplinar deve ser detentor de um verdadeiro espírito crítico; ter abertura para tratar diversas disciplinas, estabelecendo relação entre elas; questionar-se constantemente, procurando saber mais e aprofundar o seu conhecimento sobre a realidade; pesquisar, trocar e tratar as informações obtidas, por forma a construir e ampliar o seu conhecimento; e clarificar as finalidades da sua prática (Bovo, 2004).

Sendo possuidor destas características, o professor que se sinta interdisciplinar (Ferri & Sabadin, 2007), fomenta uma metodologia de trabalho em que os alunos adquirem conhecimentos mais complexos, que dificilmente adquiririam caso os temas fossem tratados com o estudo de uma só disciplina, uma vez que a relação estabelecida entre as disciplinas proporciona a compreensão dos conteúdos de uma forma integrada (Bovo, 2004).

São vários os autores que se debruçam sobre a importância da interdisciplinaridade nas escolas, reconhecendo, no entanto, alguns obstáculos que se colocam à sua implementação.

Pombo (2004: 107) versa sobre esses mesmos obstáculos, afirmando que a aplicação de uma metodologia interdisciplinar é dificultada, primeiramente, pela “natureza disciplinar dos conhecimentos que a escola veicula” e, em segundo lugar, pelo “caráter descontínuo da organização escolar tradicional”. A autora explica os obstáculos acima referidos, afirmando que, “a cada disciplina curricular corresponde, em geral, uma disciplina científica”, desta forma, “a escola tende a acompanhar a especialização do conhecimento científico”, não deixando margem para a fundição de conhecimentos de diversas áreas; por outro lado, os horários restritos para a aprendizagem de uma determinada área curricular, a separação das salas e a “organização curricular” definida nos programas facultados pelo Ministério da Educação, que “obedecem a uma lógica estritamente disciplinar”, são fatores que afirmam e reforçam a disciplinaridade nas escolas.

A lógica disciplinar pode, no entanto, ser contornada. Alonso (2002: 69), interveniente do projeto *PROCUR*, afirma que, para que a interdisciplinaridade seja profícua e vantajosa para os alunos, deve haver trabalho em cooperação entre os professores das diversas áreas, declara que, “à medida que avançamos nos níveis de ensino, torna-se mais difícil conseguir a globalização das aprendizagens”, desta forma, é necessário “um trabalho articulado entre os diferentes professores especialistas”.

Aos obstáculos firmados anteriormente, acresce o facto de não existir uma “pedagogia da interdisciplinaridade”. Assim, “as diversas propostas que têm vindo a ser constituídas (...) assumem-se como (...) meras sugestões de algo que se sabe estar ainda, em grande parte, por inventar” (Pombo, 2004: 107-108). Posto isto, a autora revela que não há um modelo didático para a interdisciplinaridade que se possa adotar e/ou adaptar, pelo contrário, o professor que aposte nesta metodologia de trabalho “está entregue a si próprio, colocado face a algo de que não conhece antecipadamente senão os contornos, algo que reclama a sua iniciativa e imaginação, que mobiliza as suas

capacidades inventivas, que exige empenhamento, criatividade, capacidade crítica” (Pombo, 2004: 110-111).

De facto, não se verificam em Portugal muitas propostas de metodologias interdisciplinares, sendo que as que se encontram incidem no ensino das Ciências. Segundo Pombo (2004: 112), foi precisamente com o ensino das ciências que se iniciou a aposta na interdisciplinaridade, em Inglaterra, de tal forma que, na década de 70, “em torno da UNESCO, constituiu-se um movimento tendente à adoção daquilo a que se chamou «Ensino integrado das ciências»”, uma proposta que objetivava o “ensino (...) integrado das disciplinas, mas apenas de carácter científico”.

Não obstante os obstáculos à sua aplicação, a interdisciplinaridade possibilita o tratamento de “temas transversais”, propostos no *Referencial da Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário* (2016), como por exemplo a Pobreza e as Desigualdades Sociais, a Justiça Social e a Cidadania Global.

Os temas transversais procuram “levar à prática [...] a formação integral da pessoa” (Bovo, 2004: 4). Desta forma, através da interdisciplinaridade, o aluno compreenderá a realidade social e aprenderá a melhor forma de intervir para a transformar e melhorar.

Yus (1998) define os temas transversais como um conjunto de conteúdos que não estão intrinsecamente ligados a uma área disciplinar específica, mas que se podem considerar comuns e passíveis de estudar em qualquer disciplina. Posto isto, é importante que estes temas sejam tratados de forma transversal ao currículo escolar (Yus, 1998), uma vez que tratam conceitos e valores fundamentais inerentes à sociedade em que vivemos que são alvo de discussão e debate na mesma (Bovo, 2004).

Contactando com o nosso sistema educativo, é usual vermos uma preferência pelos conteúdos tradicionais, expressos nos programas das diversas disciplinas, em detrimento dos temas transversais que são comumente relevados. No entanto, Busquets (referida em Bovo, 2004) defende que é importante a interligação entre ambos, por forma a que os temas transversais sejam trabalhados a par dos conteúdos tradicionais.

Os professores devem compreender que existe uma relação intrínseca entre os conteúdos tradicionais e os temas transversais, ainda que essa relação possa ser feita pontualmente (Bovo, 2004). Devem também tentar integrar interdisciplinarmente os temas transversais e os conteúdos tradicionais, apresentando diversas formas de trabalhar os primeiros (Bovo, 2004). Por fim, é importante que se compreenda que os temas não constituem novas áreas disciplinares, mas que, ainda assim, implementam na escola a necessidade de refletir e agir, no sentido de promover a educação das atitudes e valores, envolvendo todas as áreas disciplinares (Bovo, 2004). Desta forma, os professores conseguirão que os seus alunos atribuam significado às aprendizagens propostas (Bovo, 2004).

Ferri e Sabadin (2007: 6) afirmam que o ensino se torna significativo “por meio de uma prática pedagógica interdisciplinar”. Além da relação entre as disciplinas, é também importante a relação com a realidade dos alunos, como refere Widdowson, citado pelas autoras:

Disciplinas como história, geografia, ciência geral, arte e assim por diante fazem uso da realidade da própria experiência da criança e não parece haver nenhuma razão pela qual uma língua [...] não deva estar relacionada ao ‘mundo exterior’ de forma indireta, através delas (Widdowson, 1978, citado em Ferri e Sabadin, 2007: 7).

Por sua vez, Moreira (1999) define aprendizagem significativa como o processo pelo qual uma nova informação se liga a uma informação já existente na estrutura de conhecimento do aluno. Assim, o cérebro do aluno será uma espécie de cadeia hierárquica, em que cada nova aprendizagem se aporta a uma aprendizagem previamente estabelecida e cimentada no saber do sujeito.

Desta forma, está expressa a importância que deve ser dada à realidade do aluno, aos seus conhecimentos prévios e ao seu conhecimento sobre a sociedade que o rodeia, e à importância do ensino interdisciplinar, para a prossecução de uma aprendizagem significativa.

## **2.2.O texto poético no 2.º CEB**

Santo Agostinho definiu a poesia, não esquecendo o seu carácter subjetivo e abstrato, afirmando o seguinte:

[...] se me perguntarem, então não sei [...] conhecemo-la tão bem que não sabemos defini-la [...] assim como não sabemos definir o sabor do café, a cor vermelha ou amarela ou o significado da ira, do amor, ou do ódio, do nascer ou do pôr do sol [...] (Santo Agostinho, citado em Ribeiro, 2007).

A subjetividade e a ambiguidade do texto poético (Gonçalves, 2009) implicam que não exista uma interpretação única e global para o mesmo poema. Na realidade, a sua interpretação depende do leitor, do seu contexto, das suas vivências e do significado que este atribui à leitura realizada (Borghesi, 2005, referido em Ribeiro, 2007). Desta forma, para um mesmo texto poético, estaremos perante uma pluralidade de interpretações que se relacionam com as vivências do leitor e do poeta.

As características do texto poético tornam difícil o seu trabalho em sala de aula. Esta circunstância, aliada ao facto de, só recentemente, a poesia infantil ser considerada uma expressão artística, leva a que muitos professores rejeitem ou retirem o estudo de textos poéticos nas suas aulas, alegando frequentemente que as crianças e jovens não apreciam este género literário (Gonçalves, 2009).

O estudo de outros géneros literários em detrimento do texto poético torna-se preocupante, sobretudo quando são apresentadas por diversos autores (Ribeiro, 2007; Gonçalves, 2009) as vantagens que o estudo da poesia tem para a formação das crianças. Além de ser “um dos meios mais expressivos de comunicação e de inovação da linguagem” (Gonçalves, 2009: 3), a poesia, como qualquer outro género literário, promove o domínio linguístico e a ampliação vocabular, potencia o desenvolvimento da personalidade da criança e permite o conhecimento da realidade que a rodeia (Gonçalves, 2009), imbuindo-a de espírito crítico, ao mesmo tempo que a consciencializa para os valores da sociedade (Valéry, 1999).

Durante o estudo do texto poético,

é importante dar voz à criança para que ela possa refletir, fazer associações, relações entre a vida, as ideias e os fatos que o texto apresenta e, assim, possa dar significado ao texto e ampliar a sua visão da realidade. Tudo isto num clima de liberdade que só o texto poético pode proporcionar. É nesse clima que as principais características da poesia – a ambiguidade, a subjetividade – devem ser discutidas (Gonçalves, 2009:7).

Para promover o interesse pela poesia, cada vez mais secundarizado, o professor deve promover a relação da criança com esta tipologia textual, escolhendo poemas que

suscitem o interesse dos alunos e construindo “uma prática pedagógica que contribua para que a criança possa perceber as especificidades do texto, apreender a sua linguagem” e atribuir-lhe significação (Gonçalves, 2009: 5). Segundo Gonçalves (2009), o professor deve, ele próprio, conhecer a poesia, lê-la, senti-la, discuti-la, refletir sobre ela e até mesmo produzi-la, familiarizando-se e apaixonando-se por esta tipologia textual.

De acordo com Gonçalves (2009), a seleção dos textos deve ser realizada tendo em conta a linguagem utilizada, a relação entre as palavras, a sonoridade do poema, as imagens existentes ou que possam ser imaginadas durante a leitura e a organização dos versos. Para além disso, pode ser vantajoso aliar a música à poesia uma vez que “a fusão da palavra e da canção [é] apaixonante e estimulante para a criança” (Gonçalves, 2009: 6).

Ribeiro (2007), sintetiza as ideias de Cabral (2002), apontando as quatro características imprescindíveis a um professor que queira inculcar o gosto pelo texto poético:

- 1) capacidade para falar com paixão nas aulas da poesia que lê e de sugerir leituras ajustadas e adequadas a cada aluno; 2) acompanhar o movimento e novidades editoriais no que se refere à poesia; 3) escolher uma poesia para estudar em sala de aula, ampliar o seu conhecimento sobre o autor [...] e outros saberes em ordem de uma estratégia didática séria e profunda; 4) procurar [produzir] e encontrar materiais motivadores de qualidade, sem os absolutizar, mas colocando-os ao serviço do próprio texto poético (Cabral, 2002, referido em Ribeiro, 2007: 67).

A pouca relevância atribuída ao estudo do texto poético verifica-se também na presença, ou ausência, desta tipologia textual nos manuais escolares. Nestes materiais didáticos, há pouca prevalência dos textos poéticos relativamente a outro tipo de textos e estes são, usualmente, pouco extensos e com linguagem simplificada, não permitindo a evolução do aluno (Sousa, 2005, referido em Ribeiro, 2007).

Segundo Ribeiro (2007), os textos poéticos presentes nos manuais objetivam, normalmente, a sua análise ao nível gramatical e lexical, incluindo também os aspetos formais do poema, como a rima, a estrofe e a métrica, ao passo que relegam a importância da interpretação, da criatividade, da estética e da consciencialização para os problemas sociais.

Pinto (2000) afirma que os manuais escolares são o suporte do processo de ensino e de aprendizagem mais utilizado nas escolas, sendo visto por muitos como uma “garantia estruturada de conhecimentos e práticas” que permite, “de forma organizada, o acesso ao conhecimento”. Os manuais escolares podem, portanto, ser considerados a base do ensino.

A autora reitera a afirmação vigente no parágrafo anterior, referindo ainda que, no que ao ensino do Português diz respeito, é comum “a centralidade do manual escolar nas práticas letivas”, nas quais se inclui o ensino da poesia.

Os manuais do 2.º CEB respeitam, na seleção e análise dos textos poéticos nele presentes, as exigências do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* e a seleção do Plano Nacional de Leitura. Assim, grande parte dos textos poéticos presentes nos manuais são recomendados pelo PNL e os seus exercícios englobam, na sua maioria, o reconhecimento e classificação das estrofes e versos, o esquema rimático, a sílaba métrica e gramatical e a temática do poema.

Se tomarmos como exemplo o manual *Livro Aberto 6* (Costa & Bom, 2017) (manual adotado pela escola e utilizado pela turma onde foi aplicada a experiência de ensino descrita no presente relatório), é-nos possível corroborar as afirmações acima descritas. Os gráficos seguintes pretendem dar conta da distribuição das tipologias textuais incluídas no referido manual escolar:

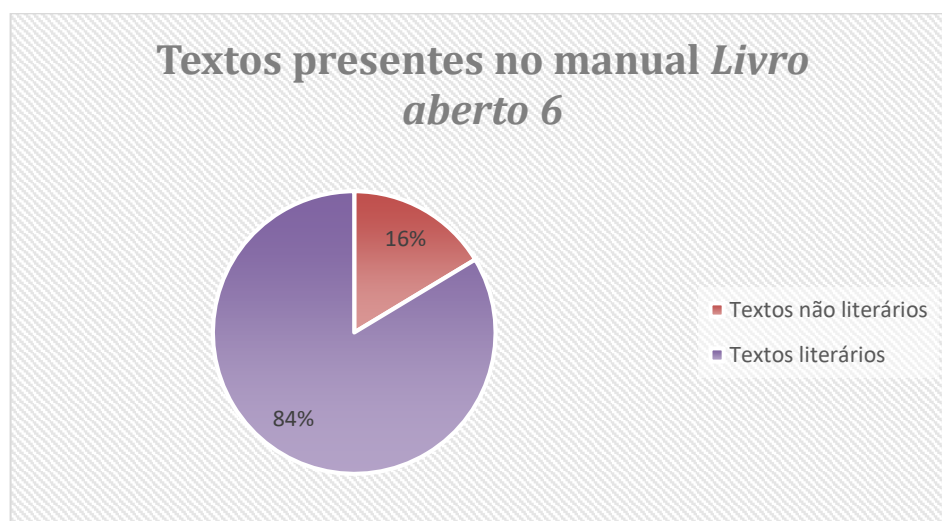


Gráfico 1 - Textos presentes no manual Livro Aberto 6.

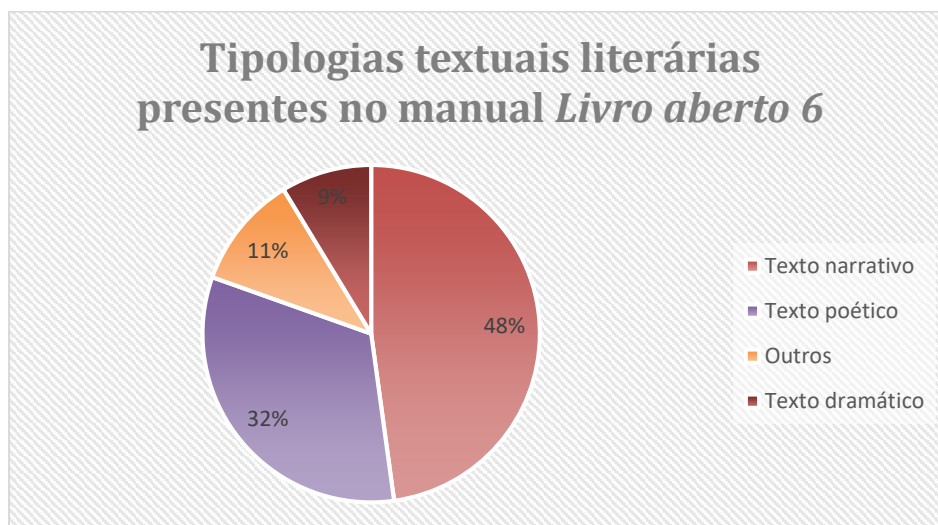


Gráfico 2 - Tipologias textuais literárias presentes no manual Livro Aberto 6.

A observação dos gráficos 1 e 2 permite-nos perceber que o *Livro aberto 6* conta, na sua constituição, com 46 textos literários, correspondendo a 84% do total dos textos nele presentes (gráfico 1). Nesses 84%, há uma prevalência dos textos narrativos (48%) e é notável a carência do texto dramático (9%), do texto poético (32%) e de outras tipologias textuais literárias (11%) (gráfico 2).

À pouca prevalência do texto poético, acresce ainda o facto de este se encontrar na última unidade a ser lecionada. Desta forma, esta tipologia textual é, tendencialmente, trabalhada no final do 3.º período.

Uma investigação realizada por Correia *et al.* (2015), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança conclui que há uma predominância do texto narrativo nos manuais do 2.º CEB, em detrimento do texto dramático e do texto poético, sendo que, “o trabalho sistemático dos textos poéticos é relegado para a parte final do ano letivo” (Correia *et al.*, 2015) e a sua análise faz-se maioritariamente recorrendo a perguntas de interpretação fechadas. Os investigadores defendem ainda a necessidade de “uma seleção mais equilibrada de textos, dando real valor a outras formas de expressão para além da narrativa” (Correia *et al.*, 2015).

### 2.3.O léxico, o vocabulário e a compreensão leitora

Segundo Corso & Salles (2009), a compreensão leitora implica, numa primeira instância, o reconhecimento e a compreensão das palavras que constituem um texto.



Além disso, e após a compreensão das palavras isoladas, é necessário que o leitor ative uma série de processos cognitivos – “realização de inferências, habilidades de memória e conhecimento do mundo” (Corso & Salles, 2009: 29) – que tornarão possível a compreensão do texto. Assim, para que haja compreensão leitora, o leitor deve compreender o léxico da língua em que o texto está redigido, complementando-o com o seu conhecimento prévio sobre o conteúdo do texto.

O léxico pode ser definido tendo em conta uma perspetiva cognitivo-representativa e uma perspetiva comunicativa. Segundo Vilela (1997), o léxico é, cognitivamente, “a representação extralinguística interiorizada no saber de uma dada comunidade linguística” (Vilela, 1997: 31). Por outro lado, tendo em conta a perspetiva comunicativa, este conceito é definido como “o conjunto de palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística se comunicam” (Vilela, 1997: 31).

Os autores de algumas gramáticas de Português dirigidas ao 2.º CEB entendem o léxico, simplificando a sua definição, como “o conjunto de todas as palavras que fazem parte de uma língua, incluindo aquelas que já não se usam e aquelas que ainda podem vir a ser criadas” (Jorge & Rente, 2017: 54).

Não existe compreensão leitora sem existir compreensão do léxico (Corso & Salles, 2009). É, portanto, necessário que o leitor domine o léxico, por forma a ampliar a sua capacidade de “criar coerência entre o texto” (Treville & Duquette, 1996, referido em Bezerra, 1999).

Duarte (2011) discorre na complexidade do conhecimento lexical, apontando as dimensões nele envolvidas, para que o utilizador habitual de uma língua reconheça o significado de uma palavra. Segundo a autora, a compreensão do léxico envolve:

- (i) Conhecer a sua forma fónica [da palavra];
- (ii) Conhecer a sua forma ortográfica;
- (iii) Conhecer o(s) seu(s) significado(s);
- (iv) Saber a que classe e subclasse de palavras pertence;
- (v) Conhecer as suas propriedades flexionais;
- (vi) Reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem;
- (vii) Saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas mais extensas;
- (viii) Saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar;
- (ix) Saber que propriedades sintático-semânticas têm de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos (Duarte, 2011: 17).

Todas as dimensões acima descritas envolvem, “para um falante letrado, (...) um conhecimento intuitivo muito complexo” (Duarte, 2011: 17). No entanto, para chegar ao patamar de conhecimento intuitivo, a consciência lexical deve ser trabalhada desde a infância.

Por forma a explicar a inter-relação entre o conhecimento do léxico, a compreensão leitora e a qualidade da escrita, Duarte (2011: 10), debruça-se sobre o mapa conceitual de Lubliner e Smetena (2005), que explica essa mesma relação, e afirma que “os fatores socioeconómicos (...), o conhecimento prévio do mundo (...) e a variedade linguística de origem das crianças determinam o capital lexical com que entram na escola” que, por sua vez, é influenciado “pelo volume de leituras e pelo nível atingido na compreensão da leitura”. Acrescenta ainda que o “capital lexical, [o] volume de leituras e [o] nível atingido na compreensão da leitura são fatores que favorecem a qualidade da produção escrita” que, “por sua vez, tem efeitos positivos na compreensão da leitura”.

Segundo a autora, existe “uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical”. Assim, “quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura” (Duarte, 2011: 9). A autora afirma ainda que, para crianças com o “capital lexical reduzido”, a “leitura é um processo penoso e não compensador”, uma vez que elas “não conseguem atribuir significado ao que leem” (Duarte, 2011: 9). Desta forma, as crianças lerão menos, o que, conseqüentemente, dificultará a aprendizagem e compreensão de novas palavras, ou seja, a ampliação vocabular.

Para além de influenciar a leitura e a compreensão leitora, “o capital lexical é (...) um fator determinante da qualidade da escrita” pois, “quanto maior for, (...) maiores serão os recursos disponíveis para selecionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais” (Duarte, 2011: 9).

Duarte (2011: 10 – 26) afirma ainda que “o ensino explícito do léxico colmata as limitações do capital lexical” e que, para tal, “o recurso ao dicionário como fonte essencial de aprendizagem de palavras novas não produz os resultados desejados”.

Sugere, também, as seguintes componentes para um “ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical e para o desenvolvimento da consciência lexical”: “encorajar e apoiar a leitura de muitos textos de vários tipos”; expor as crianças a *input* oral de grande qualidade”; “promover a consciência lexical”, envolvendo as crianças em atividades que “as obriguem a concentrar-se ora na forma fónica das palavras, ora na sua forma ortográfica, ora na sua estrutura interna, ora nas condições que impõem ao contexto, ora no seu significado”; e “ensinar explicitamente novas palavras”.

A eficácia da leitura e da escrita está diretamente relacionada com o desenvolvimento da compreensão do léxico (Bezerra, 1999). Assim, ao acionar e desenvolver os conhecimentos para a compreensão do léxico, o leitor estará a desenvolver a sua competência lexical, em todas as suas cinco componentes: componente linguística, componente discursiva, componente referencial, componente sociocultural e componente estratégica (Tréville & Duquette, 1996, referido em Bezerra, 1999).

A componente linguística corresponde ao conhecimento das formas oral e escrita das palavras e à compreensão do contexto em que cada uma deve ser utilizada (Tréville & Duquette, 1996, referido em Bezerra, 1999). A componente discursiva refere-se à coerência no discurso, isto é, à compreensão da combinação das palavras, incluindo regras de coesão e de coerência discursiva (Tréville & Duquette, 1996, referido em Bezerra, 1999). A componente referencial diz respeito ao conhecimento do léxico através das referências que o indivíduo tem do mundo, ou seja, através das experiências pessoais que lhe foram proporcionadas pelo meio social em que está inserido (Tréville & Duquette, 1996, referido em Bezerra, 1999). A componente sociocultural está relacionada com o conhecimento das palavras e o facto de o falante as saber empregar, tendo em conta as situações em que se encontra (Tréville & Duquette, 1996, referido em Bezerra, 1999). A componente estratégica determina a capacidade do falante de utilizar estrategicamente as palavras, no contexto em que está inserido. “com o objetivo de esclarecer, resolver um problema de comunicação” (Tréville & Duquette, 1996, referido em Bezerra, 1999: 4), para além disso, engloba também a capacidade de inferir o significado de uma palavra desconhecida através do conteúdo do texto (Tréville & Duquette, 1996, referido em Bezerra, 1999).

Para uma efetiva ampliação vocabular, é fundamental que os alunos desenvolvam estratégias cognitivas (diretas) e metacognitivas (indiretas) que correspondem, respetivamente, ao desenvolvimento específico da língua e ao processo de aprendizagem (Bezerra, 1999).

As estratégias cognitivas, ou estratégias diretas, “correspondem à identificação das palavras-chave, ao desenvolvimento da inferência lexical, à observação de pistas linguísticas deixadas pelo autor do texto, à recuperação dos campos lexicais presentes, à identificação dos elementos mórficos das palavras, entre outros” (Bezerra, 1999: 4). As estratégias metacognitivas, ou estratégias indiretas, “envolvem o estabelecimento de objetivos para a aprendizagem, autocorreção, autoavaliação, cooperação com o interlocutor e outras” (Bezerra, 1999: 4).

Desta forma, o ensino do vocabulário deve ser feito através do uso das palavras e de estratégias, que associem essas palavras a imagens mentais, objetos ou significados que contribuam para a sua compreensão (Bezerra, 1999). É importante que se idealizem e planifiquem tarefas alternativas que contribuam para a ampliação vocabular, uma vez que,

os exercícios de vocabulário dos livros didáticos de língua portuguesa [...] não contribuem de maneira eficaz para a ampliação do vocabulário dos alunos, pois o seu pouco contato com essas palavras pode dificultar a interação entre conhecimento novo (novas palavras) e o antigo já armazenado em sua memória (Bezerra, 1999: 4).

“Os processos de reconhecimento das palavras predizem a compreensão da leitura” (Can, Oakhill e Bryant, 2000, referido em Corso & Salles, 2009: 33) é, por isso, necessário que os alunos identifiquem e compreendam as palavras, para a compreensão de qualquer tipo de texto, sendo que, por sua vez, a compreensão dos textos facilita também o reconhecimento das palavras (Corso & Salles, 2009), tornando os processos de aquisição vocabular, de compreensão leitora e de produção escrita, interdependentes (Duarte, 2011).

#### **2.4. O trabalho cooperativo**

O trabalho cooperativo é “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para

maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas” (Johnson, Johnson e Holubec, 1993, referido em Lopes & Silva, 2011: 142).

Balkon (1992, como referido em Lopes & Silva, 2010: 142), define este tipo de aprendizagem “como uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de diferentes níveis de competências, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto”, desta forma, “cada membro do grupo é responsável, não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando no grupo uma atmosfera de realização”.

São vários os autores que defendem a aprendizagem e o trabalho cooperativo como vantajosos para o processo de ensino e de aprendizagem, tendo em conta a ótica do aluno. É de salientar que, segundo os apologistas desta metodologia de trabalho, “a aprendizagem cooperativa assegura um melhor rendimento escolar aos alunos, comparativamente com métodos de aprendizagem individualista” (Lopes & Silva, 2010: 144).

Lopes e Silva (2010: 142-144), defendem a importância da metodologia de trabalho cooperativo, afirmando que os alunos devem trabalhar em grupo, para que neles se estabeleçam relações de “interdependência positiva (...) para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos [e saberes] e celebrando juntos o sucesso”. Desta forma, é estimulada a “responsabilidade individual e de grupo [na medida em que] o grupo deve assumir responsabilidade por alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir a sua parte para o trabalho comum”; a “interação estimuladora (...) face a face que efetiva as possibilidades de que os alunos trabalhem em conjunto e promovam o sucesso uns dos outros”; e as “competências sociais (...) [uma vez que] os membros do grupo devem saber como liderar o grupo, tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e gerir os conflitos”, pois, só desta forma conseguem estabelecer um ambiente propício para a construção e partilha de conhecimentos.

Segundo Johnson *et al.* (1999, citado por Lopes e Silva, 2010: 151) “a utilização da aprendizagem cooperativa exige uma ação disciplinada por parte do professor”. Assim, é necessário que se cumpram determinados passos, por forma a preparar os

alunos para o trabalho em cooperação: - estabelecimento de regras para a execução de um bom trabalho de grupo e para a sua apresentação; - formação de grupos de trabalho, tendo em conta as relações interpessoais dos elementos da turma e o nível de aprendizagem dos alunos, onde se devem privilegiar grupos homogéneos entre si, mas heterogéneos na sua constituição; - orientação pré, durante e pós trabalho.

Esta metodologia de trabalho, forma os alunos para que se tornem cidadãos bem-sucedidos (Qin *et al*, como referido em Lopes & Silva, 2010) e, conseqüentemente, para que fiquem mais preparados para o futuro académico e profissional.

### **2.5. A utilização dos *smartphones* na sala de aula**

Vivemos numa Era Digital, em que a maior parte dos jovens adolescentes tem acesso direto a *smartphones*. A utilização deste tipo de material em sala de aula é controversa e, muitas vezes, proibida em alguns agrupamentos de escolas. No entanto, é importante que se perceba as potencialidades deste material e que delas se beneficie nas atividades realizadas em sala de aula, transformando, de alguma forma, os *smartphones* em materiais didáticos, ao serviço dos professores e dos alunos, no processo de ensino e de aprendizagem.

Sendo a escola um “meio para sistematização da educação e da aprendizagem, deve atender aos interesses e às necessidades da sociedade, como a necessidade de acompanhar ou preconizar as tecnologias inerentes aos avanços da sociedade” (Veen & Wracking, 2009, citado em Silva, 2015: 11). Assim, a integração dos *smartphones*, com que os alunos contactam diariamente, na sala de aula, pode ser uma forma de aproximar a escola ao seu dia-a-dia, valorizando o conhecimento que o alunos têm sobre o mundo e motivando-os para as tarefas a realizar (Silva, 2015).

Ribeiro e Trindade (2017: 134), discorrem sobre a utilização das tecnologias no ensino, apresentando o conceito de “Humanidades Digitais”, patenteado em 2004 por Schreibman, Siemens e Unsworth, na publicação *Companion to Digital Humanities*. Segundo as autoras, o termo refere-se a um método que engloba a utilização das tecnologias para o processo de ensino e de aprendizagem das Ciências Sociais. Desta

forma, este poderia também, ser aplicado ao ensino do Português, no tratamento dos temas transversais, referidos no subcapítulo 2.2.

As autoras afirmam que as “Humanidades Digitais” e a consequente utilização das tecnologias na aprendizagem, promovem “o desenvolvimento de competências de pensamento crítico” (Ribeiro e Trindade, 2017: 136) e pontenciam o conhecimento. Assim, as “Humanidades digitais” tornam-se promotoras de um “trabalho colaborativo e interdisciplinar” e reiteram as vantagens de uma eficiente utilização da “tecnologia no processo de construção das aprendizagens” (Ribeiro e Trindade, 2017: 137-138).

Também a UNESCO (2013: 12-28) apoia a utilização destes dispositivos móveis em ambiente escolar, definindo os seguintes benefícios da aprendizagem móvel: “expandir o alcance e a equidade da educação; facilitar a aprendizagem individualizada; fornecer retorno e avaliação imediatos; permitir a aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar; assegurar o uso produtivo do tempo em sala de aula; criar novas comunidades de estudantes; apoiar a aprendizagem fora da sala de aula; potencializar a aprendizagem sem solução de continuidade; criar uma ponte entre a aprendizagem formal e não formal; minimizar a interrupção educacional em áreas de conflito e desastre; auxiliar estudantes com deficiências; melhorar a comunicação e a administração; melhorar a relação custo-eficiência”.

No mesmo documento, a UNESCO (2013) comprova que a utilização de *smartphones* e outros dispositivos móveis na sala de aula permite um melhor aproveitamento do tempo de aula, criando oportunidades para a discussão e compartilhamento de ideias alternativas e para a realização de trabalhos em cooperação. Para além disso, este tipo de aprendizagem “oferece às pessoas mais oportunidades para cultivar habilidades complexas exigidas para se trabalhar de forma produtiva com terceiros” (UNESCO, 2013: 18).

A utilização dos *smartphones* na sala de aula, direcionada para temas pertinentes, desenvolve nos alunos competências necessárias para o trabalho em cooperação e, conseqüentemente, forma-os para se tornarem cidadãos ativos na sociedade, detentores de um espírito crítico, que lhes permitirá avaliar, de uma melhor forma, os caminhos a tomar ao longo da sua vida. Desta forma, esta metodologia de trabalho, aliada a

outras igualmente pertinentes, como o trabalho cooperativo e a interdisciplinaridade, contribui para a formação pessoal e social dos estudantes.



### **3. METODOLOGIA**



### **3.1. Contextualização e formulação do problema e objetivos da intervenção**

Os estágios de observação e intervenção que nos foram proporcionados no decorrer da licenciatura em Educação Básica, bem como aqueles que realizamos no mestrado, permitiram-nos contactar diretamente com a realidade das escolas, onde observávamos a metodologia utilizada pelos professores cooperantes.

Enquanto observadores atentos, fomos percebendo que era incomum os professores titulares das turmas apresentarem estratégias diferenciadas para promover a aprendizagem de qualquer que fosse a área em estudo. De facto, era comum a utilização do manual e a apresentação de *PowerPoints* e de vídeos disponibilizados nos materiais dos professores, acompanhados da explicação oral, de registos no quadro e no caderno diário e da resolução de exercícios individualmente e, excepcionalmente, a pares. No caso específico da ampliação vocabular, esta era feita através da explicação oral por parte do professor, da leitura do glossário no final de cada texto ou da pesquisa no dicionário.

Verificamos também que, se no 1.º CEB a interdisciplinaridade é incomum, no 2.º CEB é inexistente, devido à formação especializada de professores em cada uma das áreas curriculares e aos obstáculos postos à metodologia interdisciplinar, sintetizados por Pombo (2004): a disciplinaridade própria do 2.º CEB, a restrição de horários para a aprendizagem de cada disciplina e os programas circunscritos definidos pelo Ministério da Educação.

À medida que íamos avançando na nossa formação, aprendendo mais e olhando o ensino com outros olhos, verificámos que seriam necessárias mudanças na sala de aula, por forma a que a escola acompanhasse o progresso da sociedade e cativasse os alunos, inculcando neles a vontade de aprender mais e melhor e tornando-os cidadãos ativos, conscientes e sensibilizados para os problemas sociais.

Foi o anseio de ensinar de forma diferente, e o desejo de que os nossos alunos aprendessem algo que lhes fosse útil para viver em sociedade, por gosto e não por obrigação, que deram origem à conceção da estratégia de ensino que é apresentada neste trabalho.

Assim, a sequência didática aqui exposta, objetiva a ampliação do vocabulário dos alunos, através de uma estratégia de ensino e aprendizagem interdisciplinar, contemplando, no entanto, outros objetivos secundários: trabalhar em cooperação; utilizar as tecnologias para uma pesquisa eficiente; ampliar o conhecimento sobre o mundo e a cultura geral dos alunos e sensibilizar para a problemática do racismo.

No fundo, quisemos proporcionar à turma em que estagiámos, uma experiência de ensino o mais completa possível, trabalhando diversas áreas do saber, do saber ser um cidadão íntegro e do saber estar e viver em sociedade.

### **3.2. Caracterização da turma**

A estratégia de ensino apresentada no presente relatório foi implementada no ano letivo 2017/2018, numa turma do 6.º ano de escolaridade, de uma escola no centro de Coimbra.

A turma era composta por 24 alunos, 10 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos, sendo que a sua média é de 12 anos.

Na sua generalidade, a turma tinha um bom desempenho académico, que poderia ser explicado pelo contexto familiar dos alunos e pelas escolas que frequentaram entre o 1.º e o 4.º ano de escolaridade. A maior parte dos alunos concluiu o 1.º CEB em escolas conceituadas da cidade, estando desde o 5.º ano na escola onde foi realizada a intervenção. Os elementos da turma descendem de famílias de classe média-alta, sendo que muitos dos encarregados de educação possuíam formação superior.

Na turma, estava integrado um aluno com NEE. Este aluno estava diagnosticado com hiperatividade e défice de atenção e tinha bons resultados, que entraram em declínio no 3.º Período, devido a uma crescente desmotivação na disciplina. Por conta da sua condição, o aluno era, por vezes, um pouco impertinente sendo, por isso, levemente excluído pelos colegas que mostravam impaciência perante as suas intervenções.

A nível global, esta era uma turma com bom desempenho académico, mas muito agitada e, por vezes, pouco interessada, pelo que os alunos necessitavam de ser motivados extrinsecamente.

Apesar da agitação a nível comportamental, não se registaram, durante o ano letivo, quaisquer faltas de respeito ou problemas relacionais, de grande relevância, com as professoras e/ou entre os elementos da turma.



#### **4. ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO POÉTICO**





#### 4.1. Descrição da sequência didática

A sequência didática foi implementada entre os dias 14 e 18 de maio de 2018, em três aulas de 90 minutos e numa aula de 45 minutos. A tabela 1 resume a planificação da sequência didática (anexo 1) e permite ao leitor uma perceção mais abrangente e simplificada da mesma.

Tabela 1 - Sequência de atividades planificada.

<b>Dia</b>	<b>Tempo</b>	<b>Atividades</b>
<b>14/05/2018</b>	90'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho cooperativo: pesquisa orientada e resolução dos guiões de trabalho, com questões relativas a cada uma das estrofes d' <i>O poema do fecho éclair</i>, de António Gedeão (questões de dupla grafia; povos que trabalhavam os metais; produtos exóticos e as diferenças gastronómicas entre o oriente e o ocidente; técnicas de caça e formas de entretenimento na corte, no séc. XVI; origem do nome damasco; a moda no séc. XVI; surgimento do fecho éclair).</li> <li>- Apresentação oral dos trabalhos.</li> </ul>
<b>16/05/2018</b>	45'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade experimental: Será que a luz influencia o desabrochar da semente do agrião?</li> </ul>
<b>17/05/2018</b>	90'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho cooperativo: ilustração das estrofes d' <i>O poema do fecho éclair</i>, de António Gedeão.</li> <li>- Leitura e montagem do poema em cartolina.</li> <li>- Distribuição das pistas e atividade de <i>peddy-papper</i>: descoberta das imagens que ilustram os vocábulos desconhecidos de cada estrofe.</li> <li>- Apresentação dos vocábulos e construção do glossário da turma.</li> </ul>
<b>18/05/2018</b>	90'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre <i>O poema do fecho éclair</i>: análise do motivo pelo qual Filipe II possuía tantos luxos, a questão da expansão portuguesa, o trabalho escravo, a inferioridade da raça negra na época e o racismo na atualidade.</li> <li>- Leitura e análise oral do poema <i>Lágrima de preta</i>, de António Gedeão: foco na questão do racismo.</li> <li>- Criação, em grupos ou individualmente, de poemas contra o racismo.</li> <li>- Musicar os poemas criados em diversos estilos musicais.</li> </ul>

A primeira aula da intervenção teve um início um pouco demorado, mas necessário para uma boa organização do ambiente de ensino e aprendizagem. Antes do começo da sessão organizamos as mesas, formando sete grupos, onde os alunos trabalharam ao longo da aula. Os alunos (distribuídos aleatoriamente e previamente entre os sete grupos de trabalho), foram mandados entrar na sala e ocuparam, de imediato, o seu lugar no grupo.

Como esta e as próximas aulas seriam um pouco diferentes do habitual, optámos por proceder à explicação do que iríamos fazer ao longo daquela semana de aulas.

Foi feita uma explicação mais detalhada da primeira atividade e foram estabelecidas as regras para a realização dos trabalhos de grupo (anexo 2). A aula decorreu conforme pensado. Os alunos foram muito respeitadores e promoveram um bom ambiente de ensino e aprendizagem cooperativa, com a orientação da professora estagiária.

Na segunda aula, foi introduzida a atividade experimental, através dos versos *O copo era um gomo/que em flor desabrocha*. Iniciámos a atividade, questionando os alunos sobre a definição de desabrochar. Assim que eles mostraram dificuldade em verbalizar uma definição (como era expectável), informámos que, melhor que procurar uma definição no dicionário, seria vermos o conceito crescer diante dos nossos próprios olhos.

Explicámos que iríamos fazer uma atividade experimental, para vermos o desabrochar da semente de agrião e, dessa forma, percebermos o que o conceito significa. Em seguida, questionámos a turma sobre o que era necessário para uma semente desabrochar e, como as opiniões se dividiam entre a luz ser necessária ou desnecessária, informámos que iríamos testar através da realização da atividade.

Posteriormente, preenchemos, em grande grupo a *Questão-problema* e os *Materiais*, da carta de planificação. Como a turma estava agitada, foram selecionadas duas alunas que tinham uma postura mais adequada, para que ajudassem na plantação das sementes de agrião no algodão (figura 1). Durante o procedimento, a turma foi questionada sobre o que se deveria ser feito em seguida. Desta forma, todos os alunos foram envolvidos na atividade.



Figura 1 - Plantação das sementes de agrião no algodão.

Devido à falta de tempo para preencher toda a carta de planificação (anexo3), os alunos foram instruídos no sentido de preencherem as partes do procedimento e do resultado expectável, como trabalho de casa, para que fossem verificadas no dia seguinte.

A verificação dos resultados da atividade foi feita no último dia da intervenção, em que os alunos se certificaram de que ambas as sementes tinham germinado, mas que apenas a semente com luz tinha começado a desabrochar (figuras 2 e 3). No último dia de estágio, cerca de uma semana depois, voltámos a observar os vasos e os alunos confirmaram que ambas as sementes tinham germinado, mas apenas a que recebeu luz solar desabrochou, apresentando as suas folhas verdes (figura 4).



Figura 2 – Início do desabrochar das sementes que receberam luz solar.

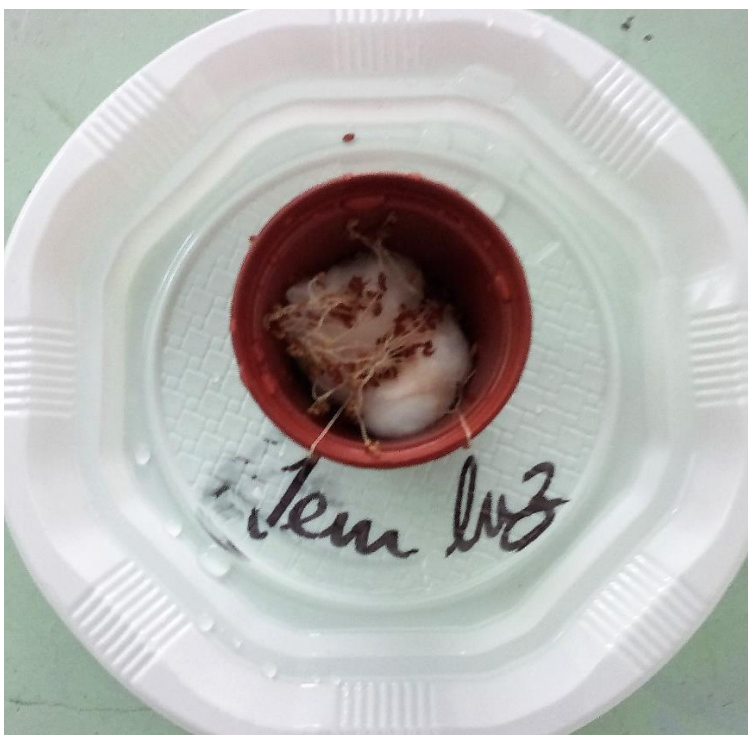


Figura 3 - Germinação das sementes que não receberam luz solar.



Figura 4 - Última verificação dos resultados da atividade experimental. Ambas as plantas germinaram, mas apenas a que recebeu luz solar desabrochou.

No decorrer da segunda aula, durante a atividade experimental, a turma, apesar de mais agitada, mostrou-se interessada, participando corretamente e colocando questões pertinentes para a compreensão do trabalho realizado.

No penúltimo dia da intervenção, organizámos a turma em sete grupos, informando que iríamos, finalmente, descobrir qual o poema que estava a ser trabalhado.

Primeiramente, distribuímos pelos grupos as estrofes do poema, pedindo aos alunos que as ilustrassem, tendo em conta a sua conceção dos vocábulos destacados a negrito. Os alunos estavam curiosos e questionaram várias vezes o significado de algumas palavras, pelo que lhes dissemos que ilustrassem segundo o que pensavam que significava, pois iríamos descobrir, dentro pouco tempo, o significado correto.

Após todos os grupos terem ilustrado a sua estrofe, informámos que estava finalmente na hora de conhecermos o nosso poema. Para tal, fomos solicitando a alguns alunos que lessem as estrofes do *Poema do fecho éclair*, de António Gedeão e, no final da leitura de cada estrofe, o grupo que a tinha ilustrado deveria ir à frente da turma, colá-la na cartolina do poema.

Assim que o poema ficou completo (figura 5), os alunos, mostrando o seu interesse na aula, perguntaram se iríamos agora saber o significado das palavras. A turma foi informada que iria chegar o momento em que tal aconteceria, mas que, em primeiro lugar, eles tinham que descobrir o local onde se encontravam as palavras.





Figura 5 - Poema do fecho éclair, completo e ordenado numa cartolina.

Escrevemos no quadro a seguinte quadra, da nossa autoria:

*Andam soltas as palavras,  
vagueiam pelo mundo, à espera que o poeta  
as arrume em livros,  
e aos livros na sua biblioteca.*

A palavra *biblioteca* estava omissa e os alunos tiveram de a completar, para perceber que teríamos de ir buscar as palavras para o glossário à entrada da biblioteca. A turma foi acompanhada à biblioteca e, no caminho, os alunos mantiveram-se bem-comportados, apesar da agitação normal provocada por uma atividade no exterior. Na entrada da biblioteca, cada grupo teve oportunidade de recolher os seus vocábulos, voltando, em seguida para a sala de aula.

Na parte final da aula, construímos o glossário (figura 6), por ordem alfabética, com as palavras descobertas. Compreendidos todos os vocábulos, seria mais fácil compreender o poema, pelo que o entregámos aos alunos, numa folha impressa, para que o lessem em casa e refletissem sobre ele.

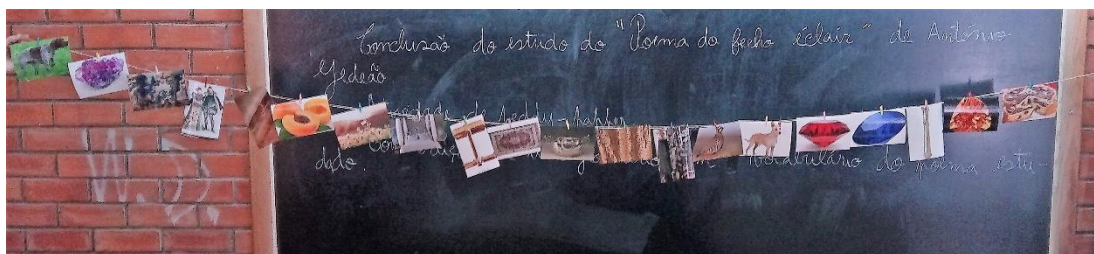


Figura 6 - Glossário construído pela turma.

A última aula da intervenção planificada, iniciou-se com a leitura completa d' *O poema do fecho éclair*, de António Gedeão, e com a interpretação oral do poema. Em diálogo com os alunos, analisámos a contextualização histórica do poema, refletindo sobre a origem da vida luxuosa do rei Filipe II, resultado da expansão portuguesa, remetendo, desta forma, para os trabalhos de grupo concretizados na primeira aula, e do trabalho escravo, realizado por escravos africanos.

As supostas diferenças entre as pessoas de raça negra e as pessoas de raça caucasiana, levaram, naturalmente, à leitura do poema *Lágrima de preta*, também de António Gedeão.

Seguindo a temática do racismo, instruímos os alunos para que escrevessem um poema contra este tipo de comportamento (anexo 4). Durante a criação dos poemas optámos por premiar os alunos pelo seu bom comportamento ao longo da semana, dando-lhes liberdade para escolher se queriam trabalhar em grupo ou individualmente, com quem queriam trabalhar e o espaço onde queriam trabalhar (na rua ou no interior da sala de aula). Preferimos, no entanto, não propor que os alunos musicassem o poema. Em primeiro lugar, devido à escassez de tempo e, secundamente, devido aos conhecimentos de música necessários para o fazer.

#### **4.2. Resultados obtidos durante o processo**

Na primeira aula da aplicação da estratégia delineada, enquanto explicávamos aos alunos como iriam ser as nossas aulas ao longo da semana, conseguimos perceber que a metodologia de trabalho interdisciplinar por nós selecionada lhes era desconhecida. No entanto, as expressões fascinadas e o claro entusiasmo que a turma deixou transparecer, levaram-nos a deduzir que todos estavam interessados e com vontade de participar, pelo que, à partida, a intervenção iria correr da melhor forma.

Durante a realização dos trabalhos de grupo, apesar de haver alguma agitação que considerámos estar relacionada com esta metodologia de trabalho, os alunos participaram pertinentemente e procuraram respeitar as regras que foram definidas no início da aula. Verificámos o espírito de entreajuda e cooperação entre os elementos do grupo e a vontade de fazer um bom trabalho para que, posteriormente, o pudessem partilhar com os restantes colegas da turma.

Durante as apresentações dos trabalhos realizados, notámos algumas dificuldades na oralidade e algum nervosismo, provocado pelo facto de os alunos não estarem habituados a fazerem exposições orais. Não obstante, foi claro, em cada um dos grupos, o domínio dos temas trabalhados. No decorrer das exposições orais, fomos dando algumas indicações com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos.



Pensámos, no entanto, que as suas dificuldades serão colmatadas através da prática e da experiência, ou seja, realizando e apresentando mais trabalhos.

A segunda aula foi, de entre todas, aquela em que a turma esteve mais agitada. A realização da atividade experimental (em grande grupo, derivado à falta de tempo e de materiais suficientes para todos os grupos de alunos), gerou algum alvoroço na turma por, mais uma vez, não estarem habituados à realização de atividades práticas experimentais, principalmente num contexto interdisciplinar, por forma a compreenderem conteúdos de Português. Apesar da agitação, a atividade foi realizada, segundo as condicionantes descritas no subcapítulo anterior, e os alunos mostraram compreender o significado da palavra *desabrochar*, como era pretendido.

Na aula em que descobrimos e completámos o *Poema do fecho éclair*, a turma estava curiosa e com vontade de descobrir o significado de cada uma das palavras desconhecidas, através da construção do glossário. A saída da sala, para que fossemos buscar as imagens, agitou um pouco os alunos que, depois da atividade exterior realizada, e após reentrarem no ambiente mais formal de uma sala de aula, levaram um pouco de tempo a acalmar-se. Após o restabelecimento da ordem, a turma montou o glossário e mostrou conseguir, através das imagens e da definição que estava no seu verso, compreender o significado de cada um dos novos vocábulos.

Ao longo de toda a semana, os alunos mostraram-se entusiasmados e interessados, quer dentro da sala de aula, onde se pôde verificar o que aprenderam, como fora da sala de aula, quando nos cruzávamos no espaço escolar e eles questionavam sobre o que iria ser feito na aula seguinte.

Na última aula, durante o diálogo sobre a escravatura, provocado pela leitura do *Poema do fecho éclair*, o interesse e o entusiasmo da turma manteve-se, não se registando, no entanto, a agitação das aulas anteriores. Os alunos participaram de forma pertinente e ordeiramente, mostrando muita maturidade, consciência e conhecimento histórico, respeitante ao tema abordado.

Após a leitura do poema *Lágrima de preta* e durante a sua análise, a turma mostrou compreender o que tinha sido lido e retirou a mensagem essencial: a necessidade de

haver igualdade de direitos e de tratamento para todas as pessoas, independentemente da sua cor, e a inaceitabilidade do racismo.

A atividade que encerrou aquela semana de intervenção foi a atividade de produção de texto poético, em que, como referido no ponto 4.3, demos a máxima liberdade que nos era possível aos alunos. Em primeiro lugar, porque a produção de qualquer texto requer inspiração e as fontes de inspiração variam de pessoa para pessoa e, em segundo lugar, porque acreditamos que a liberdade gera responsabilidade e que, se permitirmos que os alunos sejam autónomos, eles surpreender-nos-ão, mostrando bons resultados no final.

Ao permitirmos que os alunos trabalhassem em grupo ou individualmente e que escolhessem os colegas com quem queriam ao trabalhar, ao deixar que escrevessem o poema na rua, ao sol, ou na sala, sentados nas suas cadeiras, e ao autorizar que ouvissem música com os fones durante a produção do poema, se o entendessem, mostrámos aos alunos que confiávamos nas suas escolhas e incutimos-lhes confiança no seu próprio trabalho. Para além disso, motivamo-los para a realização da atividade. A turma não nos desiludiu e trabalhou com afinco e vontade mostrando, efetivamente, bons resultados no final da atividade, que foram o culminar de uma semana repleta de novas e significativas aprendizagens.

### **4.3. Reflexão e limitações do trabalho realizado**

A planificação é uma ferramenta que nos permite planear as nossas previsões, desejos, aspirações e objetivos para um determinado projeto, e que reflete os nossos pontos de vista (Zabalza, 2000). Assim, esta é encarada como uma forma eficaz de o docente planear o seu trabalho, gerir o seu tempo na sala de aula e proporcionar uma boa aprendizagem aos seus alunos.

Sendo um documento orientador, a planificação não deve ter um carácter vinculatório, ou seja, não pode ser estanque e inflexível (Leite, 2010). De facto, tal como lembra Leite (2010: 8) “planear é também correr riscos, ousar experimentar, delinear cenários de intervenção”, o que pode levar a que a planificação seja alterada no decorrer de cada intervenção.

Da mesma forma que muitas planificações são alteradas no decorrer das aulas, como forma a responder às necessidades dos alunos, também a planificação descrita no subcapítulo 4.1 sofreu algumas alterações durante a intervenção.

A necessidade de explicações concretas e do estabelecimento de regras, antes do início dos trabalhos, na primeira aula, ocuparam algum tempo. Também o fascínio e entusiasmo dos alunos, perante uma metodologia de trabalho que lhes era desconhecida, afetaram um pouco a gestão do tempo. Apesar disso, era palpável a vontade dos alunos participarem.

Antes de a turma iniciar os trabalhos, consideramos que foi importante, apesar do tempo gasto, o estabelecimento de regras para trabalhar em grupo e do tempo que tinham para realizar a atividade: os alunos deveriam discutir num tom de voz baixo, para não perturbar os outros grupos nem o decorrer das aulas nas salas vizinhas e, para além disso, as discussões entre grupos estavam proibidas. Estas diretrizes incutiram nos alunos sentido de responsabilidade, que se verificou no decorrer de toda a intervenção. Deveríamos, no entanto, ter destinado menos tempo para a realização da tarefa, uma vez que, no final da aula, nem todos os grupos tiveram tempo para apresentar o seu trabalho.

Estando perante uma sequência didática, é natural que um atraso numa atividade implique o adiamento da seguinte. Posto isto, verificou-se que a atividade experimental planificada para o segundo dia de intervenção sofreu algumas alterações.

Inicialmente, idealizamos que os alunos realizariam a atividade em grupos de trabalho, à semelhança da aula anterior e, depois, sobejaria algum tempo para a partilha dos trabalhos realizados. A atividade acabou por ser feita em grande grupo, como descrito no subcapítulo 4.1. Apesar desta alteração atentar um pouco contra a autonomia dos alunos, consideramos que eles não foram prejudicados pois participaram ativamente durante todo o processo, e mostraram compreender os conteúdos abordados e a importância que a atividade teve para a compreensão da palavra “desabrochar”.

A atividade de *peddy-papper*, inicialmente pensada para ser executada em pequenos grupos, sofreu também algumas alterações. Devido à falta de recursos humanos, ao

receio de que alguém retirasse as palavras do lugar e ao medo de que a turma dispersasse e não voltasse atempadamente para a sala de aula, optámos por realizar novamente a atividade em grande grupo, controlando, desta forma, todos os fatores nela envolvidos. Como inicialmente pensada, a atividade teria sido mais divertida para os alunos e teria promovido mais autonomia. Consideramos, no entanto, que a turma também desfrutou e o objetivo máximo foi cumprido.

A última alteração feita à planificação apresentada diz respeito à música dos poemas. Optámos por não propor que os alunos musicassem o poema, em primeiro lugar, devido à escassez de tempo e, por outro lado, devido ao nível de conhecimento de música necessário para realizar tal tarefa, sendo que, certamente, nem nós nem os alunos possuíamos tal conhecimento.

Este seria talvez um aspeto fulcral a melhorar: no futuro, poderíamos pedir a colaboração de um colega de Expressão Musical e, assim, os poemas poderiam ser musicados e, eventualmente, apresentados numa atividade da escola, como por exemplo, o sarau ou uma festa de final de ano letivo, envolvendo também a comunidade.

Acreditamos que é com base na articulação dos saberes, no trabalho cooperativo e na construção autónoma do conhecimento, sob orientação, que se formam cidadãos conscientes, dotados de capacidade para trabalhar em comunidade e de espírito crítico para avaliar as melhores opções e tomar decisões no decorrer da sua vida. Portanto, esta intervenção permitiu a nossa definição enquanto docentes.

A partir desta intervenção percebemos, também, como é importante o trabalho em cooperação entre os professores e todos os atores do meio escolar. Possivelmente, se nos tivéssemos articulado com outros colegas, seria possível realizar as atividades tal como haviam sido planificadas, ao invés de fazer tantas alterações, por forma a controlar todos os fatores envolvidos. No entanto, a situação de estagiária nem sempre permite que haja disponibilidade por parte de outros colegas para a articulação das suas aulas com as dos estagiários.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**



### **Considerações finais**

Em ambos os estágios do Mestrado em Ensino no 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, procuramos questionar os paradigmas da educação e tudo o que íamos observando. Por considerarmos que seria possível inovar e fazer a diferença, tentámos que as nossas intervenções fossem pautadas por essa mesma diferença, destacando-se a intervenção descrita neste relatório.

Cada vez é mais raro os professores recorrerem ao trabalho cooperativo enquanto metodologia de trabalho em sala de aula, seja por falta de tempo para a cumprimento do programa ou para evitar situações de indisciplina proporcionadas pela agitação natural, causada pelo facto de os alunos trabalharem em grupo e discutirem as questões em estudo. Já a interdisciplinaridade, no 2.º CEB, parece ser uma porta fechada devido à pluridocência.

Ainda que acreditássemos sempre que a interdisciplinaridade seria viável no 2.º CEB, passámos por algumas dificuldades e tivemos que efetuar algumas alterações à planificação inicial, no decorrer da intervenção.

O primeiro grande obstáculo com que nos deparamos foi a gestão do tempo. Com um tempo limitado para realizarmos a intervenção, devido à necessidade do cumprimento do programa da disciplina até ao final do ano letivo, afigurou-se impossível cumprir a planificação como havia sido delineada, havendo a necessidade de efetuar algumas alterações, por forma a agilizar e, de certa forma, a avançar mais rapidamente, no decorrer da sequência didática. Devido ao tempo reduzido, não nos foi possível inculcar nos alunos toda a autonomia que desejávamos e que consideramos importante neste tipo de metodologias de trabalho.

Foi também a falta de tempo, aliada à calendarização da escola para o estudo do texto poético, que não nos possibilitou aferir a ampliação e sedimentação do conhecimento dos alunos. Só nos foi permitido implementar a proposta didática na última semana de intervenção enquanto professora estagiária e, como esta deveria ser realizada, sem prejudicar a planificação anual do agrupamento de escolas, não houve tempo para a elaboração de um pré-teste e de um pós-teste, que nos possibilitariam avaliar com

maior minudência a evolução dos alunos, quantificando o seu nível de aprendizagem e/ou sedimentação de conteúdos.

O segundo obstáculo, foi, como referimos no capítulo anterior, a falta de especialização, nomeadamente na disciplina de Expressão Musical. Devido à disciplinaridade do 2.º CEB, consideramos que teria sido mais proveitoso para os alunos se tivéssemos trabalhado em cooperação com a docente de Expressão Musical, sendo possível, desta forma, musicar os poemas produzidos pelos alunos, e com o professor de Educação Física que, com certeza, seria uma ajuda preciosa na atividade de *Peddy-Papper*.

Fazendo uma retrospectiva do estágio em 2.º CEB, consideramos que tivemos uma prestação positiva. No entanto, o que nos definiu realmente enquanto docentes foi a intervenção aqui descrita, já que nos parece ser a forma mais completa e mais correta de ensinar a aprender, por permitir aos alunos que construam o seu próprio conhecimento. Por outro lado, a partir desta intervenção, foi-nos possível confirmar que há outras vias para a construção e sedimentação do conhecimento, as quais contemplam a não compartimentação dos saberes.

O entusiasmo e interesse dos alunos durante a aplicação da proposta didática, atesta que esta metodologia de trabalho é cativante para eles, inculcando-lhes vontade e gosto por aprender e, por outro lado, promovendo uma boa relação com o professor.

Lopes e Silva (2010), defendem que a relação entre os professores e os alunos beneficia ou prejudica o processo de ensino e aprendizagem, sendo que os professores a veem como uma influência do rendimento escolar. Por outro lado, também o facto de os alunos estarem interessados e motivados foi um fator fulcral para facilitar o processo de aprendizagem.

Partilhando da opinião dos autores, sempre procurámos manter uma boa relação com os nossos alunos, pois consideramos também que a relação entre o professor e os alunos e a satisfação dos alunos é essencial para o bom funcionamento das aulas e para uma aprendizagem proveitosa. Posto isto, é seguro afirmar quem os alunos devem estudar segundo uma metodologia que lhes agrade (como agradou a metodologia



interdisciplinar à turma em que intervimos) e que os forme enquanto futuros profissionais e enquanto cidadãos ativos e conscientes no espaço social, para que o sejam efetivamente.



## Referências

- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do projeto “PROCUR”. *Investigação e Práticas*, 5, 62 – 88
- Bezerra, M. A. (1999). Leitura e Escrita: Condições para a aquisição de vocabulário. *Intercâmbio*, 8. Obtido de <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4034/2681> consultado em 25 de julho de 2018
- Bovo, M. C. (2004). Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica. *Urutágua*. Obtido de <http://www.urutagua.uem.br/007/07bovo.htm> consultado em 30 de junho de 2018
- 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 da Ciência
- Carlos, J. G. (2007). *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades*. Brasília: Universidade de Brasília
- Correia, A. P., Matos, J. C., & Teixeira, C. (2015). *A abordagem do texto poético em manuais do 2.º CEB. Análise de tipologias textuais, temas e propostas didáticas*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Obtido de <http://hdl.handle.net/10198/17361> consultado a 22 de abril de 2018
- Corso, H. V., & Salles, J. F. (jul./set. de 2009). Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. *Letras de Hoje*, 44, 28-39
- Costa, F., & Bom, L. (2017). *Livro aberto 6*. Porto: Porto Editora
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação
- Fazenda, I. (1994). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus
- Ferri, A. V., & Sabadin, M. N. (2007). *Leitura e Ensino Interdisciplinar no Ensino Médio: um caminho significativo e motivador para a aprendizagem de Língua Inglesa*. Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná

- Gedeão, A. (2017). Poema do Fecho Éclair. Em A. Vieira, *O meu primeiro álbum de poesia*. Lisboa: D. Quixote, 30
- Gedeão, A. (1982). Lágrima de Preta. Em S. da Costa, *António Gedeão Poesias Completas*. Sá da Costa Editora, 96-97
- Gonçalves, M. d. (2009). *Poesia infantil: uma linguagem lúdica*. Porto Alegre: Universidade Estadual de Maringá
- Jorge, N., & Rente, S. (2017). *Gramática de Português - 2.º Ciclo 5.º e 6.º anos*. Porto: Porto Editora
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel
- Lublimer, S., & Smetana, L. (2005). The Effects of Comprehensive Vocabulary Instruction on Title I Students' Metacognitive Word-Learning Skills and Reading Comprehension. (C. S. University, Ed.) *Journal of Literacy Research*, 37.2, 163-200
- Magalhães, J. (2007). A História da Educação em Portugal: Temas, Discursos e Paradigmas. In Pintassilgo, J.; Alves, L. A.; Correia, S. G.; Felgueiras, M. L (Org.). *A História da Educação em Portugal: Balanço e perspectivas*, 13-34. Porto: Edições ASA
- Moreira, A. (1999). A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Em A. Moreira, *Teorias da aprendizagem* (pp. 151-165). São Paulo: EPU
- Pinto, M. (2000). Estatuto e Funções do Manual Escolar de Língua Portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Obtido de <http://ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/EstatutoEFunçõesDoManualEscolarDeLínguaPortuguesa.pdf>
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Viseu: Relógio D'Água.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e Integração de Saberes. *Liinc em Revista*, 3-15. Obtido de <http://www.liinc.br/liinc>

- Ribeiro, A. I.; Trindade, S. D. (2017). O ensino da História e tecnologias – conexões, possibilidades e desafios no espaço das Humanidades Digitais. *Educação no Ciberespaço. Novas configurações, convergências e conexões*, 133 – 146 Aracaju/Santo Tirso: Editora Universitária Tridentes/Whitebooks
- Ribeiro, J. M. (2007). O valor pedagógico da poesia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-2, 51-81. Obtido de <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1196> consultado em 31/05/2018
- Silva, C. O. (2015). *O uso do smartphone para as pesquisas em sala de aula e a sua potencialização das aprendizagens em biologia: um estudo de caso no primeiro ano do ensino médio*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação
- UNESCO. (2013). *Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel*. Fontenoy: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Valéry, P. (1999). Poesia e pensamento abstrato. Em J. A. Barbosa, *Variedades*. São Paulo: Iluminuras.
- Varela, P. V. (2009). *Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico: construção reflexiva de significados e promoção de competências transversais*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.
- Vilela, M. (1997). O léxico português: perspetivação geral. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 1, 31-50.
- Yus, R. (1998). *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA



## **ANEXOS**





**Anexo 1 – Planificação da intervenção e respetivos anexos****Etapas de planificação****I. Planificação Global**

Nome da estagiária: Sara Daniela Marques de Oliveira

Ano de escolaridade: 6.º

Unidade	Sequência da aprendizagem	Objetivos gerais	Domínios/Conteúdos	Duração
Texto poético	Lições n.º 170 e 171	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar textos orais breves.</li> <li><i>Organizar a informação contida no texto.</i></li> <li>- Compreender o sentido dos textos.</li> <li><i>Fazer inferência a partir de informação prévia ou contida no texto.</i></li> <li>- Escrever textos diversos.</li> <li>- Redigir corretamente.</li> </ul>	<p><b>O6 Interação discursiva</b> Princípio da cooperação</p> <p><b>LE6 Pesquisa, registo e organização de informação</b></p> <p><b>Compreensão de texto</b> Informação relevante, factual e não factual Inferências: sentidos contextuais; relação de informações</p> <p><b>Produção de texto</b> Resumo de texto de características narrativas e de texto de características expositivas Textualização: ortografia, acentuação pontuação e sinais auxiliares de escrita; construção frásica (concordância e encadeamento lógico); coesão textual (retomas</p>	90'

			<p>nominais, substituições por sinónimos e expressões equivalentes e por pronomes, ordenação correlativa dos tempos verbais, conectores); marcadores discursivos; vocabulário específico</p>	
	<b>Lição n.º 172</b>	<p><i>- Interpretar textos orais breves.</i>  <i>- Organizar a informação contida no texto.</i></p>	<p><b>O6 Interação discursiva</b>                  Princípio da cooperação  <b>LE6 Pesquisa, registo e organização de informação</b></p>	45'
	<b>Lições n.º 173 e 174</b>	<p><i>- Interpretar textos orais breves.</i>  <i>- Ler e interpretar textos literários.</i></p>	<p><b>O6 Interação discursiva</b>                  Princípio da cooperação  <b>EL6 Compreensão de texto</b>                  Linguagem: vocabulário, conotações, estrutura do texto</p>	90'
	<b>Lições n.º 175 e 176</b>	<p><i>- Interpretar textos orais breves.</i>  <i>- Ler e interpretar textos literários.</i>  <i>- Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.</i></p>	<p><b>O6 Interação discursiva</b>                  Princípio da cooperação  <b>EL6 Compreensão de texto</b>                  Géneros literários: (...) poema (lírico)                  Universos de referência e valores                  Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista  <b>Produção expressiva oral</b>                  Apresentação de um texto</p>	90'

Além dos conteúdos relacionados com o português, descritos na tabela, esta sequência didática envolve conteúdos das áreas de Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal e Expressões (Plástica, Musical e Físico-Motora).

- Ciências Naturais

Domínio: Diversidade de seres vivos e suas interações com o meio

Subdomínio: Diversidade nas plantas

Objetivo geral: Conhecer a influência dos fatores abióticos nas adaptações morfológicas das plantas.

Descritor: Testar a influência (...) da luz no crescimento das plantas, através do controlo de variáveis, em laboratório.

- História e Geografia de Portugal

Tema: Portugal no passado

Subtema: Portugal nos séculos XV e XVI

Conteúdos: Os territórios de África, Ásia e América: a diversidade étnica e cultural das populações.

A vida urbana no século XVI: a Corte e as criações culturais.

Objetivos gerais: Conhecer e compreender as características do império português do século XVI.

Conhecer e compreender os efeitos da expansão marítima portuguesa.

Descritores de desempenho: Referir as principais características dos contactos dos portugueses com os povos africanos, asiáticos e ameríndios.

Salientar os efeitos da intensificação do comércio de escravos operada a partir dos descobrimentos e da colonização de novos espaços.

- Expressões

- Físico - Motora

Bloco: Percursos na natureza

Objetivo geral: Escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente.

Objetivo específico: Colaborar com a sua equipa interpretando sinais informativos simples (no percurso e no mapa), para que esta, acompanhada pelo professor e colaboradores, cumpra um percurso na mata, bosque, montanha, etc., combinando as habilidades aprendidas anteriormente, mantendo a percepção da direção do ponto de partida e outros pontos de referência.

- Musical

Bloco: Experimentação, desenvolvimento e criação musical

Conteúdo: Representação do som

Objetivo: Contactar com várias formas de representação sonora/musical em publicações musicais.

- Plástica

Bloco: Descoberta e organização progressiva de superfícies

Conteúdo: Desenho de expressão livre

Objetivo: Ilustrar de forma pessoal.

## **II. Planificação de aula**

**14 de maio de 2018**

**Lições n.º 170 e 171**

Unidade: Texto poético

Conteúdos:

### **O6 Interação discursiva**

Princípio da cooperação

### **LE6 Pesquisa, registo e organização de informação**

#### **Compreensão de texto**

Informação relevante, factual e não factual

Inferências: sentidos contextuais; relação de informações

#### **Produção de texto**

Resumo de texto de características narrativas e de texto de características expositivas

Textualização: ortografia, acentuação pontuação e sinais auxiliares de escrita; construção frásica (concordância e encadeamento lógico); coesão textual (retomas nominais,

substituições por sinónimos e expressões equivalentes e por pronomes, ordenação correlativa dos tempos verbais, conectores); marcadores discursivos; vocabulário específico

Descritores de desempenho:

- Explicitar o significado de expressões de sentido figurado.
- Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido.
- Procurar, recolher, selecionar e organizar informação, com vista à construção de conhecimento (de acordo com objetivos pré-definidos e com supervisão do professor).
- Detetar informação relevante, factual ou não factual.
- Identificar, pelo contexto, o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas.
- Resumir textos expositivos/informativos.
- Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita.
- Controlar e mobilizar estruturas gramaticais adequadas.
- Construir dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido, nomeadamente substituições por pronomes (pessoais, demonstrativos); ordenação correlativa dos tempos verbais; uso de conectores adequados.
- Utilizar unidades linguísticas com diferentes funções na cadeia discursiva: ordenação, explicitação e retificação, reforço argumentativo e concretização.
- Usar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado, tendo em atenção a riqueza vocabular, campos lexicais e semânticos.

Objetivos específicos:

- Compreender as questões de dupla grafia.
- Identificar os primeiros povos que trabalharam os metais.
- Nomear alguns produtos exóticos importados por Portugal.
- Referir as principais diferenças gastronómicas entre o oriente e o ocidente.
- Reconhecer as técnicas de caça e as formas de entretenimento na corte de Filipe II.
- Aprofundar o conhecimento relativamente aos nomes de origem Árabe.
- Relacionar as questões da moda no séc. XVI com a atualidade.
- Conhecer o surgimento do fecho éclair.
- Interpretar textos diversos.
- Produzir o resumo de um texto.

Recursos:

- Quadro;
- Giz;
- Caderno diário;
- Material de escrita;
- Versos d’*O poema do fecho éclair*;
- Guião de trabalho “*Dupla grafia*” (anexo 1);
- Guião de trabalho “*Povos que trabalham os metais*” (anexo 2);
- Guião de trabalho “*Produtos exóticos e gastronomia*” (anexo 3);
- Guião de trabalho “*Caça e passatempos na corte do séc. XVI*” (anexo 4);
- Guião de trabalho “*Origem das palavras*” (anexo 5);
- Guião de trabalho “*A moda no séc. XVI*” (anexo 6);
- Guião de trabalho “*História do fecho éclair*” (anexo 7).

Descrição do ambiente de ensino e aprendizagem:

- Abertura das lições.
- Organização da turma em grupos de três ou quatro elementos.
- Distribuição de alguns versos d’ *O poema do fecho éclair*, de António Gedeão, para que os grupos aprofundem conhecimentos envolvidos em cada verso ou conjunto de versos, em trabalho cooperativo:

Grupo	Verso(s)	Trabalho
<b>Grupo 1</b>	“Filipe II tinha um colar de <b>oiro</b> , tinha um colar de <b>oiro</b> com pedras rubis. cingia a cintura com cinto de <b>coiro...</b> ”	Questões de dupla grafia
<b>Grupo 2</b>	“Comia num prato de <b>prata lavrada ...</b> ”	Povos que trabalhavam os metais
<b>Grupo 3</b>	“... girafa <b>trufada</b> , rissóis de <b>serpente.</b> ”	Produtos exóticos e as diferenças gastronómicas entre o oriente e o ocidente
<b>Grupo 4</b>	“ <b>Combates</b> de galos, alões e podengos, falcões e cavalos.”	Técnicas de caça e formas de entretenimento na corte do séc. XVI

<b>Grupo 5</b>	“... vermelho <b>damasco</b> ...”	Origem do nome damasco
<b>Grupo 6</b>	“... <b>bragas</b> de veludo, <b>peleças</b> de lontra.”	A moda no séc. XVI
<b>Grupo 7</b>	“O que ele não tinha era um <b>fecho éclair</b> .”	Surgimento do fecho éclair

- Realização dos trabalhos de grupo, através da pesquisa orientada por um guião de trabalho.
- Apresentação oral dos trabalhos realizados.
- Registo do sumário.

#### Avaliação:

Os alunos serão avaliados através da observação da sua prestação no decorrer das aulas, que culminará no preenchimento da grelha de avaliação anexa.

#### Sumário:

Início do estudo do *Poema do fecho éclair* de António Gedeão.

Trabalhos de grupo: dupla grafia, povos que trabalham os metais, produtos exóticos importados e diferenças gastronómicas entre o oriente e o ocidente, técnicas de caça e entretenimento na corte do séc. XVI, nomes árabes, a moda no séc. XVI e na atualidade, o surgimento do fecho éclair.

Apresentação dos trabalhos realizados.

**16 de maio de 2018**

**Lição n.º 172**

Unidade: Texto poético

Conteúdos:

**O6 Interação discursiva**

Princípio da cooperação

**LE6 Pesquisa, registo e organização de informação**

Descritores de desempenho:

- Explicitar o significado de expressões de sentido figurado.
- Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido.
- Procurar, recolher, selecionar e organizar informação, com vista à construção de conhecimento (de acordo com objetivos pré-definidos e com supervisão do professor).

Objetivos específicos:

- Realizar uma atividade prática experimental.
- Compreender a influencia da luz no desabrochar da semente do agrião.

Recursos:

- Quadro;
- Giz;
- Caderno diário;
- Material de escrita;
- Versos d’*O poema do fecho éclair*;
- Guião da atividade experimental (anexo 8);
- Caixa de cartão;
- Vasos;
- Sementes de agrião;
- Algodão;
- Água;
- Pipeta.

Descrição do ambiente de ensino e aprendizagem:

- Abertura da lição.
- Realização de uma atividade prática experimental “Será que a luz influencia o desabrochar da semente de agrião?”, partindo dos versos “**O copo era um gomo/que em flor desabrocha...**”, do poema em estudo.
- Registo do sumário.

Avaliação:

Os alunos serão avaliados através da observação da sua prestação no decorrer das aulas, que culminará no preenchimento da grelha de avaliação anexa.

Sumário:

Continuação do estudo d’*O poema do fecho éclair*.

Atividade experimental: “Será que a luz influencia o desabrochar da semente do agrião?”.

**17 de maio de 2018**

**Lições n.º 173 e 174**

Unidade: Texto poético



Conteúdos:

**O6 Interação discursiva**

Princípio da cooperação

**EL6 Compreensão de texto**

Linguagem: vocabulário, conotações, estrutura do texto

Descritores de desempenho:

- Explicitar o significado de expressões de sentido figurado.
- Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido.
- Manifestar-se em relação a aspetos de linguagem que conferem a um texto a qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações e estrutura).

Objetivos específicos:

- Ilustrar as estrofes d' *O poema do fecho éclair*, de António Gedeão.
- Organizar o poema para que faça sentido.
- Compreender o significado dos seguintes vocábulos: rubi, cingir, coiro, fivela, perdiz, lavrar, trufar, Arrás, flamengo, alão, podengo, maciça, dossel, lhama, damasco, tibia, safira, topázio, ametista, bragas, veludo e peliças.
- Construir um glossário com os vocábulos aprendidos.

Recursos:

- Quadro;
- Giz;
- Caderno diário;
- Material de escrita;
- Estrofes d' *O poema do fecho éclair*;
- Folhas brancas;
- Material de desenho;
- Papel de cenário;
- *Poema do fecho éclair* (anexo 9)
- Pistas para o *peddy-papper*;
- Cartões com imagens dos vocábulos desconhecidos (anexo 10);
- Cola;
- Fio norte.

Descrição do ambiente de ensino e aprendizagem:

- Abertura das lições.

- Organização da turma em grupos e distribuição de estrofes d’*O poema do fecho éclair*, que incluam vocabulário desconhecido:

Grupo	Estrofe
Grupo 1	“Filipe II tinha um colar de oiro, tinha um colar de oiro com pedras <b>rubis</b> . <b>cingia</b> a cintura com cinto de <b>coiro</b> , com <b>fivela</b> de oiro, olho de <b>perdiz</b> .”
Grupo 2	“Comia num prato de prata <b>lavrada</b> girafa <b>trufada</b> , rissóis de serpente. O copo era um gomo que em flor desabrocha, de cristal de rocha do mais transparente.”
Grupo 3	“Andava nas salas, fornadas de <b>Arrás</b> , com panos por cima, pela frente e por trás. Tapetes <b>flamengos</b> , combates de galos, <b>alões e podengos</b> , falcões e cavalos.”
Grupo 4	“Dormia na cama de prata <b>maciça</b> com <b>dossel</b> de <b>lhama</b> de franja roliça. Na mesa do canto vermelho <b>damasco</b> , e a <b>tíbia</b> de um santo guardada num frasco.”
Grupo 5	“Tinha oiro e prata,

	<p>pedras nunca vistas, <b>safiras, topázios,</b> <b>rubis, ametistas.</b></p> <p>Tinha tudo, tudo, sem peso nem conta, <b>bragas de veludo,</b> <b>peleças de lontra.</b></p> <p>Um homem tão grande tem tudo o que quer.”</p>
--	---

- Ilustração das estrofes, por cada um dos grupos.
- Montagem do poema, incluindo as ilustrações feitas pelo grupo, em papel de cenário.
- Entrega e leitura do poema completo.
- Distribuição das pistas e atividade *peddy-papper*: cada grupo deve encontrar as imagens correspondentes ao vocabulário destacado na sua estrofe.
- Apresentação das imagens à turma e construção de um glossário com os vocábulos e as suas definições.
- Registo do sumário.

#### Avaliação:

Os alunos serão avaliados através da observação da sua prestação no decorrer das aulas, que culminará no preenchimento da grelha de avaliação anexa.

#### Sumário:

Conclusão do estudo d’*O poema do fecho éclair*, de António Gedeão.

Atividade de *peddy-papper*.

Construção de um glossário com o vocabulário do poema em estudo.

**18 de maio de 2018**

**Lições n.º 175 e 176**

Unidade: Texto poético

Conteúdos:

**O6 Interação discursiva**

Princípio da cooperação

**EL6 Compreensão de texto**

Géneros literários: (...) poema (lírico)

Universos de referência e valores

Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista

### **Produção expressiva oral**

Apresentação de um texto

#### Descritores de desempenho:

- Explicitar o significado de expressões de sentido figurado.
- Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido.
- Fazer inferências.
- Distinguir os seguintes géneros: (...) poema (lírico).
- Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.
- Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos e a representação de mundos imaginários.

#### Objetivos específicos:

- Compreender as questões dos descobrimentos e da expansão marítima portuguesa.
- Relacionar o poema em estudo com a escravatura e o racismo.
- Interpretar o poema *Lágrima de Preta*, de António Gedeão e relacioná-lo com as questões do racismo.
- Criar e musicar um poema contra o racismo.

#### Recursos:

- Quadro;
- Giz;
- Caderno diário;
- Material de escrita;
- Poema *Lágrima de Preta*, de António Gedeão (anexo 11);
- Música do poema *Lágrima de Preta*;
- Computador;
- Colunas.

#### Descrição do ambiente de ensino e aprendizagem:

- Abertura das lições.
- Diálogo com a turma, partindo da questão “De onde provinham todos os luxos de Filipe II?": análise das questões dos descobrimentos portugueses e do trabalho escravo que resultou da expansão – a escravatura e a inferioridade da raça negra.

- Audição do poema *Lágrima de Preta*, de António Gedeão, musicado por Manuel Freire.
- Análise e interpretação das questões informais do poema, remetendo para o racismo.
- Organização da turma em grupos e criação de um poema contra o racismo (os grupos devem musicar o poema, utilizando a melodia de uma música à sua escolha).
- Apresentação das músicas criadas.
- Registo do sumário.

Avaliação:

Os alunos serão avaliados através da observação da sua prestação no decorrer das aulas, que culminará no preenchimento da grelha de avaliação anexa.

Sumário:

Diálogo sobre a escravatura.

Audição, interpretação e análise do poema *Lágrima de Preta*, de António Gedeão.



**GRELHA DE AVALIAÇÃO****14 a 18 de maio de 2018**

N.º do aluno	ORALIDADE				ESCRITA				ATITUDES E VALORES		
	Capacidade de argumentação	Correção linguística	Compreensão do texto poético	Apresentação dos trabalhos de grupo	Correção ortográfica	Correção sintática	Estruturação de texto	Criatividade	Assiduidade	Pontualidade	Respeito pelos outros/Comportamento
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											

**Nota:** A avaliação será efetuada quantitativamente, sendo que os alunos serão avaliados entre 1 e 5, cumprindo a seguinte escala: 1/2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.





**Anexo 1 – Guião de trabalho “Dupla grafia”**

**Guião de trabalho**

**- Dupla grafia –**

Data: \_\_\_\_\_

Nomes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1. Observem as palavras destacadas no cartão que vos foi entregue.
  - a) É possível escrever corretamente essas palavras de outra forma? Justifiquem.

- 
2. Como perceberam, na língua portuguesa existem palavras que se podem escrever de formas diferentes.

Preencham a tabela com algumas dessas palavras, destacando a diferença ortográfica, como no exemplo:

baloiçar	balouçar
bêbedo	bêbado

Nota: Podem encontrar várias palavras com dupla grafia nos seguintes *links*:

- <http://linguamodadoisec.blogspot.pt/2007/03/palavras-com-dupla-grafia.html>
- <https://portuguesalettra.com/gramatica/dupla-grafia-no-acordo-ortografico/>

**Bom trabalho!** ☺

## Anexo 2 – Guião de trabalho “*Povos que trabalham os metais*”

### Guião de trabalho

#### - *Povos que trabalham os metais* –

Data: \_\_\_\_\_

Nomes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1. Observem a expressão destacada no cartão que vos foi entregue.

Expliquem o seu significado.

\_\_\_\_\_

2. Relembrem os conhecimentos de História e Geografia de Portugal e respondam à questão (se necessário consultem os manuais que a vossa professora vos emprestou!):

a) Na Península Ibérica, que povos começaram a trabalhar os metais?

\_\_\_\_\_

b) Enumera os metais que utilizavam mais frequentemente.

\_\_\_\_\_

c) Que tipo de produtos fabricavam esses povos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Vejam com atenção os vídeos dos seguintes *links*:

- vídeo 1 - <https://www.youtube.com/watch?v=w1NKO7jHuos>

- vídeo 2- <https://www.youtube.com/watch?v=V4ggVi6JpxQ>

a) Descrevam sucintamente as técnicas utilizadas para trabalhar os metais na atualidade.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Bom trabalho!** 😊

**Anexo 3 – Guião de trabalho “Produtos exóticos e gastronomia”**

**Guião de trabalho**

**- Produtos exóticos e gastronomia –**

Data: \_\_\_\_\_

Nomes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1. Observem o cartão que vos foi entregue.

a) Consideram que as iguarias descritas são consumidas atualmente? Justifiquem.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Leiam, no seguinte link, o relato de um turista brasileiro sobre a gastronomia oriental:

<https://www.psafe.com/blog/um-relato-rica-estranha-culinaria-da-china/>.

a) Identifiquem as principais diferenças entre a gastronomia oriental e a ocidental.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Existem países orientais cuja gastronomia sofreu influencia dos mercadores portugueses, na época da expansão marítima.

Lê o artigo do link <https://viagens.sapo.pt/saborear/gastronomia/artigos/macau-a-gastronomia-que-junta-ocidente-e-oriente-no-mesmo-prato> e identifica as semelhanças gastronómicas entre Macau e Portugal.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Bom trabalho! 😊**

**Anexo 4 – Guião de trabalho “Caça e passatempos na corte do séc. XVI”**

**Guião de trabalho**

**- Caça e passatempos na corte do séc. XVI –**

Data: \_\_\_\_\_

Nomes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1. Leiam atentamente o cartão que vos foi entregue e identifiquem:

a) Técnicas de caça utilizadas: \_\_\_\_\_

b) Formas de entretenimento: \_\_\_\_\_

2. Comparem as técnicas de caça naquela época, com as utilizadas na atualidade.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Relembrem os conteúdos de História e Geografia de Portugal e leiam as páginas destacadas do manual emprestado pela vossa professora.

a) Refiram outras formas de entretenimento comuns nas cortes.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Bom trabalho! 😊**

### Anexo 5 – Guião de trabalho “*Origem dos nomes*”

#### Guião de trabalho

#### - *Origem dos nomes* –

Data: \_\_\_\_\_

Nomes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1. Atentem no nome destacado no vosso cartão.

Utilizem os vossos *smartphones* e descubram a origem do nome damasco.

- 
2. Façam uma lista de outras palavras com a mesma origem que damasco preencham a tabela com a sua definição.

Palavra	Definição

*Bom trabalho!* 😊

**Anexo 6 – Guião de trabalho “A moda no séc. XVI e no séc. XXI”**

**Guião de trabalho**

**- A moda no séc. XVI e no séc. XXI -**

Data: \_\_\_\_\_

Nomes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1. Atribuem a legenda adequada a cada uma das imagens, especificando a época a que cada uma se refere:

Legendas: “Moda no séc. XVI”

“Moda no séc. XXI”



Figura 1: \_\_\_\_\_

Figura 2: \_\_\_\_\_

Fonte: <https://kelvrodriques97.wordpress.com/2014/02/27/moda->

2. As bragas e as peleças eram peças de vestuário muito utilizadas no séc. XVI.
- a) Quais consideram ser as peças mais utilizadas na atualidade, por homens e por mulheres?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- b) Escrevam um pequeno texto onde mostrem as diferenças entre a moda no séc. XVI e a moda no séc. XXI.

**Bom trabalho!** 😊

## Anexo 7 – Guião de trabalho “O fecho éclair”

### Guião de trabalho

#### - O fecho éclair –

Data: \_\_\_\_\_

Nomes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1. Leiam o texto com atenção.

#### A Origem do fecho éclair

Encontrado em diferentes tipos de roupa como calças de ganga, calções e casacos, o fecho éclair tem, apesar da sua aparência simples, um papel muito importante na indústria têxtil.

Foi Whitcomb L. Judson, um inventor nascido nos Estados Unidos, que iniciou, em 1890, uma série de experiências que iriam resultar na criação do fecho-locker: um sistema de fecho parecido com o fecho éclair atual.

Passados alguns anos, o engenheiro sueco Gideon Sundbäck tinha acabado de inventar o “Hookless Fastener No. 2” que era, em todos os aspetos, uma versão igual ao nosso fecho éclair.

A finalidade do fecho éclair é utilizada em diversas vertentes. Nas calças pode aumentar o tamanho das aberturas para que as coisas passem através delas. Nas saias, vestidos ou casacos, pode separar os dois lados ou extremidades.

Existem vários tipos de fechos éclair: o fecho éclair de bobina, um produto que é amplamente vendido no mundo; o fechado e aberto; o fecho éclair de plástico moldado; os fechos éclair metálicos, nas calças de ganga; e os fechos invisíveis em vestidos e saias.

Cada fecho éclair é composto por peças básicas, tais como um controlo deslizante, um bloqueio superior e uma extensão de fita superior. Para além disso, existe também uma fita e uma guia para se puxar.

O fecho éclair foi usado na moda pela primeira vez no início da década de 30, pela estilista italiana Elsa Schiaparelli.

Em Portugal o nome “fecho éclair”, teve origem no francês “fermeture Éclair”. A palavra Éclair refere-se ao nome da sociedade Éclair Prestil SN que detém o registo da marca desde a sua fundação, em 1946.

Texto adaptado de *A origem do Ziper* (<http://origemdascoisas.com/a-origem-do-ziper/>)

2. Resumam o texto, evidenciando os pontos essenciais da história do fecho éclair.

**Bom trabalho!** ☺





**Anexo 8 – Guião da atividade experimental**

**Guião da atividade experimental**  
**- O desabrochar da semente de grão –**

*Nome:* \_\_\_\_\_ *Data:* \_\_\_\_\_

QUESTÃO-PROBLEMA:

Materiais:

O que vamos fazer e como vamos fazer...

O que pensamos que vai acontecer...

Verificamos que...

Resposta à questão-problema...

*Bom trabalho!*



**Anexo 9 – Poema do fecho éclair**

**Poema do Fecho éclair**

António Gedeão

Filipe II tinha um colar de oiro  
tinha um colar de oiro com pedras rubis.

Cingia a cintura com cinto de coiro,  
com fivela de oiro,  
olho de perdiz.

Comia num prato  
de prata lavrada  
girafa trufada,  
rissóis de serpente.  
O copo era um gomo  
que em flor desabrocha,  
de cristal de rocha  
do mais transparente.

Andava nas salas  
fornadas de Arrás,  
com panos por cima,  
pela frente e por trás.  
Tapetes flamengos,  
combates de galos,  
alões e podengos,  
falcões e cavalos.

Dormia na cama  
de prata maciça  
com dossel de lhama  
de franja roliça.  
Na mesa do canto  
vermelho damasco  
a tibia de um santo  
guardada num frasco.

Foi dono da terra,  
foi senhor do mundo,  
nada lhe faltava,  
Filipe Segundo.

Tinha oiro e prata,  
pedras nunca vistas,  
safira, topázios,  
rubis, ametistas.

Tinha tudo, tudo  
sem peso nem conta,  
bragas de veludo,  
peliças de lontra.

Um homem tão grande  
tem tudo o que quer.

O que ele não tinha  
era um fecho éclair



**Anexo 10 – Cartões com imagens e conceitos do vocabulário do *Poema do fecho éclair***

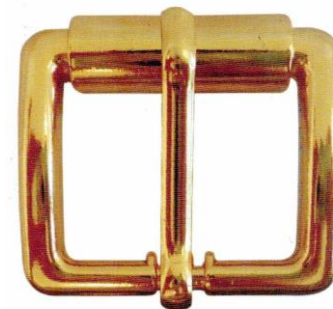


Rubi:

Pedra preciosa, variedade de alumina cristalizada, transparente e de um vermelho vivo.



Couro: Pele espessa dos grandes quadrúpedes domésticos.



FIZ3909-30

Fivela:

Peça de metal, geralmente redonda ou quadrangular, com fuzi-lhão para apertar correias, presilhas das calças, etc.



Perdiz: Género de aves galináceas.



(Prata) Lavrada: Ornada de labores ou relevos.



(Torta) Trufada: Recheada ou guarnecida com trufas.



(Tapeçaria de) Arrás:

Tapeçaria antiga para ornar paredes de salas ou galerias.



(Tapetes) Flamengos:

Relativo à Flandres, região da Bélgica, ou ao antigo condado de Flandres, que hoje corresponde a territórios franceses, belgas e holandeses.



Alão: Cão grande de fila, mastim, molosso.



Podengo: Cão de caçar coelhos.



Dossel:

Armação de ornamento que encima peças de mobiliário como tronos, altares, liteiras ou camas.



Lhama: Tecido brilhante de fio de ouro ou de prata.





Damasco: Fruto do damasqueiro (alperce).



Tíbia:

O mais grosso, mais comprido e mais interno dos ossos que constituem a perna, situado, juntamente com o perónio, entre o joelho e o pé.



Safira: Pedra preciosa de cor azul.



Topázio:

Pedra preciosa amarela, brilhante e transparente.



Ametista:

Pedra preciosa roxa, composta quimicamente de uma variedade de de quartzo.



Bragas: Calças largas e curtas (calções).





**Anexo 11 – Poema *Lágrima de preta***

**Lágrima de preta**

António Gedeão

Encontrei uma preta  
que estava a chorar,  
pedi-lhe uma lágrima  
para a analisar.

Recolhi a lágrima  
com todo o cuidado  
num tubo de ensaio  
bem esterilizado.

Olhei-a de um lado,  
do outro e de frente:  
tinha um ar de gota  
muito transparente.

Mandei vir os ácidos,  
as bases e os sais,  
as drogas usadas  
em casos que tais.

Ensaiei a frio,  
experimentei ao lume,  
de todas as vezes  
deu-me o que é costume:

nem sinais de negro,  
nem vestígios de ódio.  
Água (quase tudo)  
e cloreto de sódio.

Retirado de *Poesias Completas de António Gedeão*



**Anexo 2 – Guiões de trabalhos de grupo preenchidos**

Guião de trabalho  
- origem dos nomes -

Data: 14-05-2018

Nomes:

1. Atentem no nome destacado no vosso cartão.  
Utilizem os vossos *smartphones* e descubram a origem do nome damasco.

Damasco é de origem Árabe.

2. Façam uma lista de outras palavras com a mesma origem que damasco preencham a tabela com a sua definição.

Palavra	Definição
acorda	Sopa de pão
açúcar	açúcar branca
esmearado	zumúrrid → primeira de impacto
garrufa	frasco bojudo
girafa	zarafat
mesquita	masdjid
tapete	
Sofá	
tambor	Persa dānkira
xadrez	xatxanj (jogo xadrez)
xavala	jovem
xavete	
papagaio	kabaga كباغا (papagaio colorido)

**Bom trabalho!** ☺

Guião de trabalho

- Povos que trabalham os metais -

Data: 14/05/18

Nomes:

1. Observem a expressão destacada no cartão que vos foi entregue.

Expliquem o seu significado.

O seu significado é prata trabalhada.

2. Relembrem os conhecimentos de História e Geografia de Portugal e respondam à questão (se necessário consultem os manuais que a vossa professora vos emprestou!):

a) Na Península Ibérica, que povos começaram a trabalhar os metais?

Foram os Celtas.

b) Enumera os metais que utilizavam mais frequentemente.

Os metais que se utilizavam com mais frequência eram: o ouro, a prata e o ferro.

c) Que tipo de produtos fabricavam esses povos?

Os produtos fabricados por esses povos são: adernas, armas e instrumentos agrícolas.

3. Vejam com atenção os vídeos dos seguintes links:

- vídeo 1 - <https://www.youtube.com/watch?v=wINKO7jHuos>
- vídeo 2 - <https://www.youtube.com/watch?v=V4ggVi6JpxQ>

a) Descrevam sucintamente as técnicas utilizadas para trabalhar os metais na atualidade.

No vídeo 1 a técnica é a fundição <sup>de metal</sup> porque derretiam o ferro e depois aplicavam uns moldes e no vídeo 2 a técnica era diferente porque o ferro era moldado a partir de um jate de água.

Bom trabalho! ☺

Guião de trabalho

- A moda no séc. XVI e no séc. XXI -

Data: 14-03-18

Nomes:

1. Atribuem a legenda adequada a cada uma das imagens, especificando a época a que cada uma se refere:

Legendas: "Moda no séc. XVI"

"Moda no séc. XXI"



Figura 1: Moda no séc. XXI

Fonte: <https://kelyrodrigues97.wordpress.com/2014/02/27/moda-feminina-e-masculina/>



Figura 2: Moda no séc. XVI

Fonte: <https://omundovestido.wordpress.com/tag/idade-media/>

2. As bragas e as peleças eram peças de vestuário muito utilizadas no séc. XVI.

- a) Quais consideram ser as peças mais utilizadas na atualidade, por homens e por mulheres?

Na atualidade usa-se mais roupas. As mulheres usam mais calças e camisetas como os homens.

- b) Escrevam um pequeno texto onde mostrem as diferenças entre a moda no séc. XVI e a moda no séc. XXI.

---

No século XVI não se usava ganga, nem ténis, e agora é o que mais se usa praticamente. As mulheres usavam todas vestidos e peiças e na atualidade não se vê toda a gente com esse vestuário.

Na nossa opinião a moda da atualidade é mais bonita.

---

---

---

---

---

---

---

**Bom trabalho!** 😊



Quião de trabalho

- Dupla grafia -

Data: 14-05-2018

Nomes:

1. Observem as palavras destacadas no cartão que vos foi entregue.
- a) É possível escrever corretamente essas palavras de outra forma? Justifiquem.

Sim, é possível escrever estas palavras de outra forma.  
Ex: oiro -> ouro; coimo -> couro;

2. Como perceberam, na língua portuguesa existem palavras que se podem escrever de formas diferentes.

Preencham a tabela com algumas dessas palavras, destacando a diferença ortográfica, como no exemplo:

baloçar	balouçar
bêbedo	bêbado
canossel	cauossel
coarde	couarde
control	couontrol
desfrutar	doufrutar
especimen	coupecimen
fôgo	cougo
impact	coupaet
omelete	couelet
penda	pena
Sindrom	Sindrom
taberna	taerna
utiliga	outiga
penda	pena
conetar	couetar

Nota: Podem encontrar várias palavras com dupla grafia nos seguintes links:

- <http://linguamodadoisec.blogspot.pt/2007/03/palavras-com-dupla-grafia.html>
- <https://portuguesalettra.com/gramatica/dupla-grafia-no-acordo-ortografico/>

Bom trabalho! 😊

Guião de trabalho

- Produtos exóticos e gastronomia -

Data: 14.5.18

Nomes: \_\_\_\_\_

1. Observem o cartão que vos foi entregue.

a) Consideram que as iguarias descritas são consumidas atualmente? Justifiquem.

Sim, mas não em Portugal. São consumidas, sobretudo,  
na Ásia, porque um familiar de uma amiga do grupo já  
passou.

2. Leiam, no seguinte link, o relato de um turista brasileiro sobre a gastronomia oriental:

<https://www.psafce.com/blog/um-relato-rica-estranha-culinaria-da-china/>.

a) Identifiquem as principais diferenças entre a gastronomia oriental e a ocidental.

Diferença na gastronomia ocidental é usar mais peixe morto, na  
gastronomia oriental, sempre se usa peixe que é morto na hora. Enquanto  
na gastronomia ocidental a carne é sempre sem pele, na gastronomia  
oriental comercializam-se em pacote todas as partes do animal.

3. Existem países orientais cuja gastronomia sofreu influência dos mercadores portugueses, na época da expansão marítima.

Lê o artigo do link <https://viagens.sapo.pt/saborear/gastronomia/artigos/macau-a-gastronomia-que-junta-ocidente-e-oriente-no-mesmo-prato> e identifica as semelhanças gastronómicas entre Macau e Portugal.

Em Macau há um regime de carnes idêntico ao regime da  
portuguesa, mas feito com ingredientes locais, com a carne  
de vaca. Em Macau, existe, também, um prato que se come  
em que há um refogado\* de soja e batata frita aos  
quadrados, onde se envolvem - depois as carnes de peixe,  
e porco, frango - servem-se com arroz branco e um ovo cozido  
em cima de tudo.

\* com alho e cebola picados, molho

Bom trabalho! 😊



Guião de trabalho

- O fecho éclair -

Data: 14/5/2018

Nomes:

1. Leiam o texto com atenção.

A Origem do fecho éclair

Encontrado em diferentes tipos de roupa como calças de ganga, calções e casacos, o fecho éclair tem, apesar da sua aparência simples, um papel muito importante na indústria têxtil.

Foi Whitcomb L. Judson, um inventor nascido nos Estados Unidos, que iniciou, em 1890, uma série de experiências que iriam resultar na criação do fecho-locker: um sistema de fecho parecido com o fecho éclair atual.

Passados alguns anos, o engenheiro sueco Gideon Sundbäck tinha acabado de inventar o "Hookless Fastener No. 2" que era, em todos os aspetos, uma versão igual ao nosso fecho éclair.

A finalidade do fecho éclair é utilizada em diversas vertentes. Nas calças pode aumentar o tamanho das aberturas para que as coisas passem através delas. Nas saias, vestidos ou casacos, pode separar os dois lados ou extremidades.

Existem vários tipos de fechos éclair: o fecho éclair de bobina, um produto que é amplamente vendido no mundo; o fechado e aberto; o fecho éclair de plástico moldado; os fechos éclair metálicos, nas calças de ganga; e os fechos invisíveis em vestidos e saias.

Cada fecho éclair é composto por peças básicas, tais como um controlo deslizante, um bloqueio superior e uma extensão de fita superior. Para além disso, existe também uma fita e uma guia para se puxar.

O fecho éclair foi usado na moda pela primeira vez no início da década de 30, pela estilista italiana Elsa Schiaparelli.

Em Portugal o nome "fecho éclair", teve origem no francês "fermeture Éclair". A palavra Éclair refere-se ao nome da sociedade Éclair Prestil SN que detém o registo da marca desde a sua fundação, em 1946.

2. Resumam o texto, evidenciando os pontos essenciais da história do fecho éclair.

### A origem do fecho de éclair

- F O fecho de éclair utilizado em diferentes tipos de roupa por exemplo calças de ganga, calções e casacos.
- M Whitcomb L. Judson, foi um inventor, que iniciou, em 1890, algumas experiências que resultaram da criação do fecho-locker.
- C Gideon Sundbäck inventou "Hookless Fastener No. 2" que era uma versão igual ao fecho éclair.
- F Nas calças podem aumentar o tamanho das aberturas para que as coisas passem através delas.
- M O fecho éclair foi usado na moda pela primeira vez no início da década de 30 pela italiana Elsa Schiaparelli.
- C Em Portugal o nome "fecho éclair", teve origem no francês "fermeture éclair".

Bom trabalho! 😊

Guião de trabalho

- Caça e passatempos na corte do séc. XVI -

Data: 14/5/2018

Nomes: \_\_\_\_\_

1. Leiam atentamente o cartão que vos foi entregue e identifiquem:

- a) Técnicas de caça utilizadas: As técnicas eram com falcoes, corvos, falcões e <sup>alças</sup> falcões
- b) Formas de entretenimento: Combates de galos e caça

2. Comparem as técnicas de caça naquela época, com as utilizadas na atualidade.

As técnicas de caça naquela época eram com animais e poucas armas, as que havia eram por exemplo estadas, ferrões e rede com feros, a caça de agora continua a ser na era, com cães mas com mais armas. Galos, falcões, falcões, armadilhas.

3. Relembrem os conteúdos de História e Geografia de Portugal e lê as páginas destacadas do manual emprestado pela vossa professora.

a) Refiram outras formas de entretenimento comuns nas cortes.

Outras formas de entretenimento comuns nas cortes eram: os homens iam à caça, a dança e a festa, enquanto as senhoras bordavam, faziam a feitura com os filhos. Ho muito havia animados, banquetes, balões, saltimbancos, bacilaminos, joguéis e trovadores. Quando estes não se realizavam-se, as feras das cortes entretinham-se a jogar o cadres, dados e damas.

Bom trabalho! 😊



### Anexo 3 – Exemplos de cartas de planificação preenchidas

Guião da atividade experimental

- O desabrochar da semente de grão -

Nome:

Data: 16-05-2018

QUESTÃO-PROBLEMA: A luz influencia o desabrochar da semente do grão?

Materiais:

2 pratos de plástico  
2 vasos  
algodão  
1 copo com água  
Pipeta  
sementes de grão  
1 tampa de vidro

O que vamos fazer e como vamos fazer...

Vamos plantar uma planta. Primeiro colocamos algodão nos vasos, a seguir com uma pipeta colocamos água e por fim colocamos sementes de grão.

O que pensamos que vai acontecer...

Pensamos que a planta que não tiver sol vai murchar.

Verificamos que...

Uma planta sem sol não sobrevive, a outra desabrochou

Resposta à questão-problema...

Sim, influência.

**Bom trabalho!**





Guião da atividade experimental

- O desabrochar da semente de agrião -

Nome: \_

Data: 16/05/2018

QUESTÃO-PROBLEMA: A luz influencia o desabrochar da semente de agrião?

Materiais:

Dois pratos de plástico.  
2 vasos  
algodão  
1 copo de água  
1 ~~pipeta~~ pipeta  
sementes de agrião  
uma tampa de vidro.

O que vamos fazer e como vamos fazer...

Posicionamos algodão nos dois vasos e água com a tampa do algodão e depois posicionamos as sementes de agrião e posicionamos uma tampa por cima de uma delas.

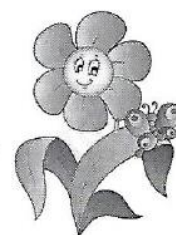
O que pensamos que vai acontecer...

A que está tapado vai morrer porque não tem luz e a que não está tapado vai sobreviver porque tem luz.

Verificamos que... a que tem luz crescer  
e a que não tinha crescer

Resposta à questão-problema... Sim, pois sem luz  
a resposta de ação crescer.

**Bom trabalho!**





Guião da atividade experimental  
- O desabrochar da semente de grão -

Nome: \_

Data: 16-5-2018

QUESTÃO-PROBLEMA: A luz influencia o desabrochar da semente de grão?

Materiais:  
2 pratos de plásticos  
2 vasos  
algodão  
1 copo com água  
pipeta  
Sementes de grão  
1 tampo de vidro  
1 x para tapar 1 vaso

O que vamos fazer e como vamos fazer...

Em dois vasos vamos colocar algodão, sementes, água (em quantidades iguais) e um dos vasos vai ser tapado e o outro não.

O que pensamos que vai acontecer...

Eu acho que a planta que vai estar tapada não vai crescer nem desenvolver-se. Mas a outra vai desenvolver-se e crescer.

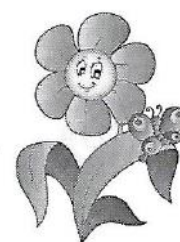
Verificamos que...

A planta tapada cresceu muito pouco e murchou. A planta destapada cresceu e desenvolveu-se.

Resposta à questão-problema...

Sim, a luz influencia o desenvolvimento da semente de agrião.

**Bom trabalho!**



Guião da atividade experimental

- O desabrochar da semente de agrião -

Nome: \_

\_ Data: 16/05/2018

QUESTÃO-PROBLEMA: Aluz influencia o desabrochar da semente do agrião?

Materiais:

2 pratos de plástico  
dois vasos / algodão  
um copo com água  
uma pipeta  
sementes de agrião  
uma caixa

O que vamos fazer e como vamos fazer...

Vamos posicionar os copos em cima dos pratos e colocar-lhes algodão.  
Vamos molhar o algodão utilizando a pipeta.  
Colocamos as sementes nos vasos e num deles tapamos com a caixa o outro fica ao sol.

O que pensamos que vai acontecer...

Pensamos que a planta tapada irá se desenvolver menos em relação à que vai estar exposta à luz solar.

Verificamos que...

A planta que estava ao sol cresceu e desenvolveu-se.

A planta que estava tapada não cresceu pois não podia fazer a fotossíntese sem sol.

Resposta à questão-problema...

Sim, a luz influencia o crescimento das plantas.

**Bom trabalho!**



Guião da atividade experimental

- O desabrochar da semente de agrião -

Nome: ..

Data: 16/3/2019

QUESTÃO-PROBLEMA: A luz influencia o desabrochar da semente de agrião?

Materiais:

2 pratos  
2 vasos  
algodão  
1 copo com  
água  
pipeta  
sementes de  
agrião.

O que vamos fazer e como vamos fazer...

Vamos colocar o algodão dentro do vaso depois molhamos o algodão com a pipeta com pouca água de ~~de~~ seguida pomos algumas sementes de agrião e fazemos mais uma vez para o outro vaso.

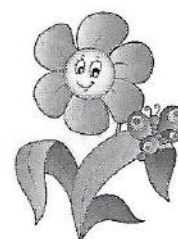
O que pensamos que vai acontecer...

Eu acho que o vaso que está ao Sol vai sobreviver.

Verificamos que... a planta ao escuro não sobreviveu e a planta que ficou ao sol sobreviveu

Resposta à questão-problema... A planta que morreu não conseguiu fazer a fotossíntese sem a energia do sol

**Bom trabalho!**





Anexo 4 – Seleção de poemas produzidos pelos alunos

Racismo?

Não era viço  
Mas sei que os pretos  
Eram mal tratados

~~o~~

O racismo diminuiu  
Mas há pessoas más  
que ainda os gozam  
lágrimas derramadas  
pócos no chão  
os pretos são como são

Pretos ou brancos  
somos todos iguais  
O racismo deve ~~de~~ acabar

## Chocolate

Preto, preto  
que eu vi  
não sei se chorava  
não sei se ria  
só sei que parecia feliz



Olhos de mel  
cor de chocolate  
dentes mais brancos que papel

Igual a todos os outros  
apenas queria ser feliz



## Contra o Racismo

As cores são diferentes  
os sentimentos são iguais  
Não devemos defenenciam pela cor  
mas sim pelo coração.

Lá por serem pretos  
não quem dizem que façam mal  
Ninguém é uma pedra  
todos têm uma cor.

Deixem o racismo  
e sejam felizes.

Afinal, quem é que é de cor?

Preto, querido preto  
olhos pretos  
corpo preto  
sentimento lindo ali dentro.

Amanhã penso e lembro-me dele  
Aqueles mãos delicadas  
aqueles olhos lindos  
penso nele para todo o sempre.

Contra o racismo eu sou  
e todos devem ser  
igualdade é bem ter  
e viver com a diferença.

Quando nascemos, somos cor-de-rosa  
Quando ficamos doentes, somos amarelos  
Quando morremos, somos cinzentos  
E somos nós que chamamos aos outros  
"Pessoa de cor"?

Preto, branco, marrom  
somos todos iguais!  
Devemos ser bons para  
todos,  
Contra o RACISMO!!

## Contra o racismo

Vi um preto  
Com uma lágrima  
a chorar  
De olhos castanhos  
E com dentes a brilhar

No chão com seu  
bela filho que a  
tristeza não conseguia  
tapar.

Quil de baixo de uma ponte  
tava o preto e o branco  
numa cama a descansar,  
no seu belo lar.

## O racismo

O racismo deve ser evitado  
porque não é agradável.

O preto tem que ser respeitado  
tal e qual um branco.

Os direitos devem ser iguais  
para preto e branco  
especialmente o preto  
que não pode ficar de lado  
~~Ambrós~~

Ambrós têm que se amar  
como um só  
mas um ou outro  
que se não pode detestar

Têm ambos diferentes cores  
mas isso não importa  
- não há mais feições  
porque os dois são amigos



## Preto e branco

É tão bom ser preto  
por causa da brisa  
pois ela é  
tão gloriosa.

É tão bom ser branco  
porque é a cor da paz  
para nós sermos felizes  
e o mundo tem que ser capaz.

As religiões são todas diferentes  
mas no fundo as pessoas são todas iguais  
sejam pretos ou brancos  
são todas conscientes.

O racismo não pode existir  
tal como ódio.  
Isto não é assunto para rir.