

Escola Superior de Educação João de Deus  
Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e  
Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico  
Estágio Profissional I, II, III, IV

# **RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL**

**MARIA CARLOTA ALBUQUERQUE MOUZINHO DE ALBUQUERQUE GAIVÃO**

Lisboa, julho 2019



Escola Superior de Educação João de Deus  
Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e  
Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico  
Estágio Profissional I, II, III, IV

# **RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL**

**MARIA CARLOTA ALBUQUERQUE MOUZINHO DE ALBUQUERQUE GAIVÃO**

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Violante Magalhães

Lisboa, julho 2019



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo).....Maria Violante Carneiro Ferreira Canejo Pe-  
reira de Magalhães.....

Coorientador/a (nome completo).....—.....

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, .....Maria Raluca Albuquerque Monizinho de Albuquerque  
Gaivão.....

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em .....Ensino do 1º Ciclo  
do Ensino Básico e de Português e História e Geografia  
de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico.....

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrados do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório de Estágio Profissional apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 17 de Julho de 20 19



.....Maria Violante Magalhães.....  
(Assinatura)

“(...) palavra de criança não está poluída.”

In Sidónio Muralha, *Valéria e a vida* (p. 28)

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio Profissional (I, II, III e IV), que surge no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, compila uma série de vivências e aprendizagens vividas ao longo de quatro semestres, entre 2017 e 2019.

Para além da Introdução (na qual identifico e contextualizo o estágio) e das Considerações Finais (onde reflito sobre a experiência de estagiária), este Relatório está organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, Relatos de Estágio, são descritos dez momentos do meu percurso enquanto estagiária, que, por motivos diversos, considerei relevantes para a minha formação pessoal e profissional; no final de cada relato, faço as respetivas inferências, baseando-me em autores que fui estudando no decorrer do meu percurso académico. No segundo capítulo, Planificações, apresento oito das planificações que fui concebendo ao longo do meu estágio, abrangendo os dois ciclos de ensino e diversas disciplinas; justificarei as opções tomadas, sustentando-as com autores. No terceiro capítulo, Dispositivos de Avaliação, apresento quatro dispositivos de avaliação aplicados a diferentes anos de escolaridade, do 1.º e 2.º ciclos, e faço a respetiva análise dos resultados obtidos.

Por último, no quarto capítulo, apresento o projeto *No centenário de Sidónio Muralha*, que tem como principal objetivo pôr alunos de 1.º Ciclo a fazer a leitura literária da obra que o autor escreveu para a infância e, celebrando o centenário do nascimento do escritor (em 2020), em conjunto com algumas entidades culturais, envolvê-las em atividades de divulgação e promoção desta obra.

**Palavras-chave:** Estágio profissional; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico; Trabalho de projeto; Sidónio Muralha

## ABSTRACT

The following Professional Internship Report (I, II, III and IV), related to the Master's Degree in 1st Cycle Teaching in Basic Education and in Portuguese and History and Geography of Portugal for the 2nd Cycle of Basic Education, compiles a series of experiences and several skills and methods learned throughout these past four semesters, between 2017 and 2019.

Besides the Introduction (where I identify and explain what the internship consisted) and the Final Considerations (where I reflect on the path of the experience as an intern), this report is organized in four chapters.

On the first chapter (Internship reports), I describe ten moments from this journey as an intern, that for several reasons, I considered the most relevant for my personal and professional development; at the end of each report, I make the respective inferences related to them, all of them based in authors studied throughout these years. On the second chapter, Planning, I will present eight of the main work planning conceived during the internship, embracing both education cycles and the multiple disciplines associated to both of them, justifying all options considered, backing them up with authors. On the third chapter, Evaluation Devices, four evaluation devised are displayed applied to different school years, from the 1st and 2nd cycles, concluding with the respective analysis of the results achieved.

Lastly, on the fourth chapter, I present the project *No centenário de Sidónio Muralha*, that has the main goal of making students from the 1st cycle do literacy reading of the author's work, that was written specifically for children, while having a second goal of celebrating the authors' hundredth birthday (in 2020), combining with some cultural entities, involving them in activities of promotion for this literary work.

**Key-words:** Professional Internship; 1st Cycle Education; 2nd Cycle Education; Project Work; Sidónio Muralha;

# Índice

ÍNDICE DE QUADROS.....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS .....	X
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 - RELATOS DE ESTÁGIO .....	9
1.1 27 de outubro 2017.....	9
1.2 24 de novembro de 2017.....	11
1.3 9 de fevereiro de 2018.....	14
1.4 20 de abril de 2018.....	17
1.5 18 de maio de 2018.....	20
1.6 7 de dezembro de 2018.....	23
1.7 25 de janeiro de 2019.....	25
1.8 15 de março de 2019.....	27
1.9 27 de março de 2019.....	31
1.10 26 de abril de 2019.....	33
CAPÍTULO 2 - PLANIFICAÇÕES.....	37
2.1 Português (2.º ano).....	39
2.2 Matemática (3.º ano).....	41
2.3 Matemática (1.º ano).....	43
2.4 Estudo do Meio (4.º ano).....	46
2.5 Português (6.º ano).....	49
2.6 História e Geografia de Portugal (6.º ano).....	52
2.7 Português (5.º ano).....	54
2.8 História e Geografia de Portugal (5.º ano).....	56
CAPÍTULO 3 - DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO .....	59
3.1. Estudo do Meio (3.º ano).....	62
3.2. Matemática (4.º ano).....	65
3.3. História e Geografia de Portugal (5.º ano).....	68
3.4. Português (6.º ano).....	71
CAPÍTULO 4 – TRABALHO DE PROJETO <i>NO CENTENÁRIO DE SIDÓNIO MURALHA</i> .....	74
4.1 Fundamentação teórica.....	75
4.1.1 Trabalho de projeto.....	75
4.1.2 A educação literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	77

4.1.3	A literatura infantil de Sidónio Muralha .....	78
4.2	Desenvolvimento do projeto .....	82
4.2.1	Problema .....	82
4.2.2	Destinatários .....	82
4.2.3	Entidades envolvidas .....	82
4.2.4	Motivação e Negociação .....	83
4.2.5	Objetivos .....	83
4.2.6	Planeamento .....	84
4.2.7	Recursos .....	87
4.2.8	Produtos Finais .....	88
4.2.9	Avaliação .....	88
4.3	Considerações finais do trabalho de projeto .....	89
	REFLEXÃO FINAL .....	91
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	94
	ANEXOS .....	100
	Anexo 1 – Proposta de trabalho de Português (1.º ano)	
	Anexo 2 – Dispositivo de avaliação de Estudo do Meio (3.º ano)	
	Anexo 3 – Grelha de avaliação de Estudo do Meio (3.º ano)	
	Anexo 4 – Dispositivo de avaliação de Matemática (4.º ano)	
	Anexo 5 – Grelha de avaliação de Matemática (4.º ano)	
	Anexo 6 – Dispositivo de avaliação de História e Geografia de Portugal (5.º ano)	
	Anexo 7 – Grelha de avaliação de História e Geografia de Portugal (5.º ano)	
	Anexo 8 – Dispositivo de avaliação de Português (6.º ano)	
	Anexo 9 – Grelha de avaliação de Português (6.º ano)	
	Anexo 10 – Ficha de autoavaliação sobre a pesquisa realizada	
	Anexo 11 – Ficha de heteroavaliação	
	Anexo 12 – Autoavaliação do produto final dos alunos envolvidos no projeto	
	Anexo 13 – Inquérito para os professores envolvidos no projeto	
	Anexo 14 – Inquérito aos encarregados de educação	

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma do estágio profissional – 1.º semestre	6
Quadro 2 – Cronograma do estágio profissional – 2.º semestre	7
Quadro 3 – Cronograma do estágio profissional – 3.º semestre	7
Quadro 4 – Cronograma do estágio profissional – 4.º semestre	8
Quadro 5 – Planificação de Português (2.º ano)	39
Quadro 6 – Planificação de Matemática (3.º ano)	41
Quadro 7 – Planificação de aula de Matemática (1.º ano)	43
Quadro 8 – Planificação de Estudo do Meio (4.º ano)	46
Quadro 9 – Planificação de Português (6.º ano)	49
Quadro 10 – Planificação de HGP (6.º ano)	52
Quadro 11 – Planificação de Português (5.º ano)	54
Quadro 12 – Planificação de HGP (5.º ano)	56
Quadro 13 – Parâmetros, critérios e cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação da disciplina de Estudo do Meio	63
Quadro 14 – Parâmetros, critérios e cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação da disciplina de Matemática	66
Quadro 15 – Parâmetros, critérios e cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação da disciplina de HGP	69
Quadro 16 – Parâmetros, critérios e cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação da disciplina de Português	72
Quadro 17 – Calendarização do projeto	89

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio	64
Figura 2 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Matemática	67
Figura 3 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de HGP	70
Figura 4 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Português	72

# INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio corresponde às unidades curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV, referentes ao mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, realizado na Escola Superior de Educação João de Deus.

O estágio profissional é fulcral para o desenvolvimento da prática docente. Para além de proporcionar um ambiente enriquecedor em experiências, oferece ao estagiário uma quantidade de oportunidades de interação com a realidade educativa – com os alunos, docentes e demais funcionários – que permitirão a aquisição de novas competências, as quais serão preponderantes na ação dos futuros profissionais. Durão e Almeida (2017, p. 73) defendem que, com as observações e interações que se efetuam nos estágios, é possível desenvolver não somente uma consciência crítica e reflexiva, mas também importantes ferramentas que irão ser úteis para mitigar as lacunas existentes entre o teórico e o prático. Assim, o estágio permite ao futuro docente pôr em prática aquisições teóricas aprendidas durante a licenciatura e o mestrado, trocando experiências e dúvidas com as colegas de estágio, sob a supervisão de professores. Este apoio por parte de um supervisor pedagógico é fundamental, de forma “a orientar, aconselhar e até mesmo avaliar os professores em sala de aula, ajudando-os desta forma a aperfeiçoar as suas práticas e fazer destes melhores profissionais” (Mosqueira & Almeida, 2017, p. 30).

Quanto à supervisão, Alarcão e Tavares (2003) referem-se-lhe como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16). Os mesmos autores afirmam que esta prática (supervisão) deve ser implementada através de “uma visão de qualidade inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente” (p. 45). Para que a supervisão se torne num processo frutífero, espera-se do formador um conjunto de competências que passam pelo domínio

(...) das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número de skills específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanentemente de bom senso (p. 59).

Acresce que o trabalho de supervisão deve ser o momento em que se estabelecem trocas de conhecimentos, experiências, metodologias, que nos obrigam a uma reflexão. Deste modo, a prática pedagógica deverá ser um trabalho de partilha e envolvimento mútuo de todos os intervenientes, apesar da diferença de funções.

Em suma, o estágio profissional é um percurso que permite que o futuro docente adquira as competências indispensáveis à prática da sua futura profissão. É fundamental vivenciar atividades que estimulam a vontade dos alunos de aprenderem, de estarem ativos, verificando como os professores cooperantes conseguem este estímulo. Também a intervenção quer do próprio estagiário quer de colegas de estágio capacitam para que o futuro docente se sinta menos apreensivo na profissão que irá exercer. Por último, é no estágio que a teoria adquirida ao longo da licenciatura e mestrado conflui com esta experiência.

Passo agora à identificação dos momentos de Estágio Profissional (I, II, III e IV), que fiz ao longo de quatro semestres, começando por contextualizar as escolas onde eles ocorreram.

No 1.º semestre, o meu Estágio Profissional I foi feito numa escola privada (adiante designada como Escola A). Trata-se de uma escola situada na região da Grande Lisboa. As instalações são amplas, modernas e recentes. Há dois pavilhões, sendo o pavilhão principal constituído por dois andares: o primeiro andar compreende uma secretaria, refeitório e cozinha (com várias salas em anexo, nomeadamente a lavandaria, as despensas, entre outras), o gabinete da direção, cinco salas de grupos de crianças de creche e de pré-escolar (crianças de 3 anos), uma sala de professores e outra para o estudo acompanhado, e ainda instalações sanitárias. O segundo andar é composto por um ginásio polivalente (que serve funções pedagógicas diversificadas) e instalações sanitárias. No pavilhão secundário existem doze salas. Quatro delas são para grupos de pré-escolar (crianças de 4 e 5 anos) e outras oito salas para as turmas do 1.º CEB, biblioteca, laboratório e ainda instalações sanitárias. A parte exterior tem uma área extensa para o recreio dos alunos e ainda uma horta biológica com tamanho considerável. Esta escola tem cerca de 400 alunos, distribuídos nas valências de creche, pré-escolar e 1.º CEB. Quanto aos recursos humanos, tem cerca de 20 docentes (educadores e professores) e 21 colaboradores não docentes. Refira-se que, nesta escola, os alunos iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita aos 5 anos de idade.

Num primeiro momento, o estágio ocorreu entre o dia 13 de outubro e o dia 15 de dezembro de 2017; aconteceu às segundas-feiras (das 9h00 às 13h00) e às

sextas-feiras (das 9h00 às 16h00). Foi realizado numa sala de 2.º ano, com alunos com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos. A turma era composta por 28 alunos. No geral, revelavam algumas dificuldades, nomeadamente demonstravam poucas bases na Matemática. A professora revelava sinais de cansaço em relação às rotinas diárias, como na entrada dos alunos na sala de aula ou durante o almoço, e o relacionamento com estes parecia ressentir-se disto. Entre os alunos, existia um bom ambiente, de entreajuda.

Entre 5 de janeiro e 9 de fevereiro de 2018, com o mesmo horário e na mesma Escola A, o estágio aconteceu junto de uma turma do 3.º ano, constituída por 26 alunos com idades entre os 8 e 9 anos. Excetuando três alunos, os demais detinham conhecimentos sólidos das matérias, caracterizando-se a turma por esta homogeneidade. A relação entre eles era de muita união (talvez devido ao facto de já virem juntos desde a educação pré-escolar) e a relação com a professora titular também era boa. Quando estavam com esta professora, o funcionamento das aulas decorria sem quaisquer problemas; no entanto, o mesmo não se verificava quando tinham aulas com outros docentes.

Uma curiosidade nesta Escola A foi a de poder assistir à rotina inicial e diária da 'Roda'. Trata-se de um convívio matinal em que todas as crianças (do pré-escolar ao 4.º ano) ao chegarem ao ginásio, local de acolhimento, se juntam numa roda para cantarem várias canções antes de se dirigirem para as suas salas. O estabelecimento de rotinas traz inúmeros benefícios a todos os níveis. Em contexto escolar, transmite um sentimento de segurança à criança uma vez que esta fica liberta da necessidade de estar sempre a aprender "como se faz cada coisa" (Zabalza, 1998, p. 170), o que lhe permitirá canalizar a sua atenção para novas aprendizagens.

No 2.º semestre, o Estágio Profissional II aconteceu entre os dias 26 de fevereiro e 6 de julho de 2018, às segundas-feiras (das 9h00 às 13h00) e às sextas-feiras (das 9h00 às 17h00), também numa escola privada (Escola B), localizada na cidade de Lisboa.

A Escola B tem cerca de 350 alunos e abrange as valências de pré-escolar e 1.º CEB. Nesta escola, os alunos iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita também aos 5 anos de idade. No que diz respeito às suas infraestruturas e instalações arquitetónicas, o estabelecimento é constituído por uma área exterior que se encontra dividida em duas partes. A primeira corresponde ao recreio do 1.º CEB, que tem um coreto e um escorrega; a segunda, abrange um recreio com uma superfície coberta destinada aos alunos do pré-escolar. No interior do edifício há: três salas e um salão

amplo para o pré-escolar, oito salas de aula para o 1.º CEB, um ateliê de expressão plástica, uma sala de multimédia, um gabinete de direção, uma sala de professores, uma sala de estagiárias, uma biblioteca, um ginásio, uma cozinha, dois refeitórios, uma lavandaria, três despensas (para produtos alimentares, de limpeza e material didático) e ainda onze instalações sanitárias. A nível dos recursos humanos, esta instituição conta com duas diretoras pedagógicas (uma da Educação Pré-Escolar e outra do CEB), 21 docentes (professores e educadores) e 18 não docentes.

Neste 2.º semestre, estagiei junto de uma turma do 1.º ano com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos; após, passei para uma turma de 4.º ano, com alunos de 9 e 10 anos. Os alunos da turma de 1.º ano eram muito estimulados pela professora. Verifiquei que estavam muito avançados nos conteúdos propostos pelos Programas do Ministério da Educação, em especial no de Português, provavelmente por, como referido atrás, iniciarem a aprendizagem da leitura e da escrita aos 5 anos. Havia duas alunas que revelavam muitas dificuldades em acompanhar o ritmo a que eram apresentadas as matérias, talvez porque era o primeiro ano que frequentavam aquela escola. No que respeita à relação existente entre a professora e os alunos, senti que se baseava na confiança e no respeito mútuos. Notava-se que a docente gostava do que fazia e isso refletia-se na atmosfera vivida na sala de aula. Quanto aos alunos do 4.º ano, elas eram muito curiosas, interessadas e trabalhadoras. Eram muito unidos enquanto turma, possivelmente e de novo, por andarem juntos desde o pré-escolar. A professora titular era 'amada' por estas crianças. Era muito exigente com a turma, contudo, muito carinhosa, uma vez que acreditava que a relação que criava com eles determinava em grande medida o sucesso nas aprendizagens, dizendo-nos, por diversas vezes, que os alunos só aprendem com quem gostam.

No 3.º semestre, o Estágio Profissional III realizou-se de 9 de outubro de 2018 a 8 de fevereiro de 2019. Estive numa escola pública EB2+3 e Secundário, situada na zona de Lisboa (Escola C). Acompanhei duas turmas de 6.º ano, na disciplina de Português e na de História e Geografia de Portugal (HGP), cuja docente era a mesma.

Esta escola foi intervencionada no âmbito do programa da Parque Escolar. É um edifício espaçoso, que responde às necessidades da comunidade escolar. No 1.º piso há uma biblioteca polivalente, salas para diferentes oficinas, uma área reservada para os docentes e outra para os funcionários administrativos, vários espaços sociais, uma cozinha, um refeitório amplo e um bar, comum a docentes e alunos, uma área desportiva e várias salas de aula. O 2.º e 3.º pisos estão reservados, maioritariamente, para outras salas de aula, sendo que o último piso ainda abrange uma área reservada ao corpo docente. A Escola tem aproximadamente 1000 alunos, distribuídos pelo 2.º e

3.º CEB e Ensino Secundário. No que se refere aos recursos humanos, tem cerca de 100 docentes e 30 colaboradores não docentes.

Em ambas as turmas, constatei que, na disciplina de Português, no geral, os alunos tinham dificuldade em todos os domínios, em particular na expressão oral, na leitura e na escrita. Um caso que, a meu ver, ilustra bem o ponto de situação, foi o de um aluno não saber escrever a palavra “Portugal” no 6.º ano. Na disciplina de HGP, o cenário de dificuldade era idêntico. O desinteresse pela escola era comum à grande maioria. Muitos alunos confidenciaram-me que frequentar a escola era desnecessário e enfadonho. Numa das turmas, a relação da professora com os alunos era distante. A docente limitava-se a apresentar os conteúdos dos dois Programas, expressando pouco entusiasmo, e a participação dos alunos não era incentivada. Na outra turma, em que a docente era simultaneamente diretora de turma, o panorama era um pouco diferente, pois a atitude da professora perante os alunos era mais condescendente.

Por fim, no 4.º semestre, no Estágio Profissional IV, comecei por estagiar num colégio privado da zona de Lisboa (Escola D), de 25 de fevereiro a 31 de maio de 2019, junto de duas turmas de 5.º ano, tendo tido a possibilidade de acompanhar as aulas da disciplina de Português e da de HGP, lecionadas por professoras diferentes. De 3 de junho a 5 de julho, voltei para a Escola B e estagiei, de novo, junto de uma turma de 4.º ano.

Com uma área total de cerca de seis hectares, a Escola D é constituída por várias quintas, por um pavilhão, pelos respetivos recreios e zonas verdes envolventes. Para além do conjunto de serviços de apoio (como refeitórios, bar, capela, enfermaria), dispõe de mais de sete dezenas de salas de aula, uma biblioteca e centro multimédia, salas de informática e de audiovisuais, salas para atividades extracurriculares várias (nomeadamente judo e rádio), laboratórios, salas de estudo, salas de professores e diversos espaços destinados ao apoio administrativo e de gestão. Tem ainda três campos de jogos e três ginásios.

A Escola D tem aproximadamente 1300 alunos, que estão distribuídos desde o pré-escolar até ao ensino secundário; no 2.º CEB há cerca de 200 alunos. No 2.º CEB, verifiquei que havia ‘prefeitos’ (funcionários não docentes incumbidos de cuidar da assiduidade e disciplina dos alunos), por anos de escolaridade/ andares, de acordo com o número de alunos e/ou de aulas a decorrer, e o respetivo ‘chefe dos prefeitos’, substituído em causa de ausência.

As turmas que acompanhei ao longo deste semestre revelaram-se bastante homogéneas em termos de conhecimentos quer referentes à disciplina de Português

quer à de HGP. No decurso das aulas assistidas, percebi que parte do mérito advinha do trabalho desenvolvido pelas docentes que, com a sua exigência, rigor e dedicação, criavam situações de aprendizagem diversificadas e estimulantes, revelando-se isto no entusiasmo dos alunos em aprender. O ambiente das turmas era coeso e harmonioso. Tanto a professora de Português como a professora de HGP criaram com os alunos uma relação baseada na amizade e confiança. Ambas referiram que tal era preponderante para o processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos da turma de 4.º ano da Escola B, junto da qual estagiei por último, apesar de serem agitados, revelaram, na maioria dos casos, um domínio razoável ao nível dos conhecimentos científicos. Nesta turma, o professor titular era do género masculino.

Passo a apresentar o Cronograma destes quatro semestres de Estágio, do acompanhamento de supervisão e da elaboração deste Relatório.

Quadro 1 – Cronograma do estágio profissional – 1.º semestre

		1.º Semestre																						
		outubro 2017					novembro				dezembro				janeiro					fevereiro 2018				
Semanas	Atividades	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	
	Aulas observadas		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x				x
	Aulas programadas						x		x								x							
	Aulas Avaliadas								x								x							
	Orientação tutorial/ reuniões da prática pedagógica			x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x			
	Elaboração do relatório de estágio													x									x	
	Pesquisas bibliográficas												x	x			x		x			x		x

Quadro 2 – Cronograma do estágio profissional – 2.º semestre

		2.º Semestre																					
		março 2018				abril					maio				junho				julho				
Semanas	Atividades	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5
	Aulas observadas	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				
	Aulas programadas			x					x					x	x								
	Aulas Avaliadas						x											x					
	Orientação tutorial/ Reuniões da prática pedagógica	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				
	Elaboração do relatório de estágio				x	x			x	x								x	x				
	Pesquisa bibliográfica		x	x	x													x	x	x			

Quadro 3 – Cronograma do estágio profissional – 3.º semestre

		3.º Semestre																						
		Outubro 2018					novembro				dezembro					janeiro				fevereiro 2019				
Semanas	Atividades	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	
	Aulas observadas		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x			
	Aulas programadas										x							x	x					
	Aulas Avaliadas											x							x					
	Orientação tutorial/ reuniões da prática pedagógica		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					x	x	x	x	x			
	Estágio Intensivo																						x	
	Elaboração do relatório de estágio									x	x	x									x	x	x	x
	Pesquisa bibliográfica							x	x	x									x	x	x			

Quadro 4 – Cronograma do estágio profissional – 4.º semestre

		4.º Semestre																					
		março 2019				abril					maio				junho				julho				
Semanas	Atividades	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5
	Aulas observadas	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				
	Aulas programadas							x	x	x			x										
	Aulas Avaliadas										x	x						x					
	Orientação tutorial/ Reuniões da prática pedagógica				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
	Estágio intensivo																						
	Elaboração do relatório de estágio				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
	Pesquisa bibliográfica			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			

# CAPÍTULO 1 - RELATOS DE ESTÁGIO

Neste Capítulo, irei relatar dez momentos demonstrativos do meu percurso enquanto estagiária, no 1.º CEB e no 2.º CEB – neste ciclo, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP) –, os quais, por motivos diversos, foram fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Relato sete aulas conduzidas pelas professoras cooperantes e por colegas estagiárias, procurando abranger todos os anos de escolaridade, diversificar os conteúdos trabalhados, bem como diferentes metodologias. Os restantes três relatos dizem respeito a aulas conduzidas por mim, nos dois ciclos de ensino.

A seguir a cada relato, farei as respetivas inferências, socorrendo-me, sempre que necessário, da devida fundamentação teórica, que recolhi dos autores estudados ao longo do meu percurso académico.

Os relatos estão organizados por ordem cronológica do meu estágio ao longo dos dois anos letivos.

## **1.1 27 de outubro 2017**

Neste dia, as duas turmas do 2.º ano da Escola A foram ao Museu da Eletricidade. Este museu situa-se no edifício da extinta fábrica de energia elétrica, construída em 1908, que se designava Central Tejo e que forneceu, entre 1909 e 1972, eletricidade ao distrito de Lisboa e ao Vale de Santarém. Após ter sofrido várias remodelações, reabriu portas ao público na década de 90 do século passado como Museu da Eletricidade.

Visitando a exposição permanente, apelidada de Circuito Central Elétrica, ficámos a conhecer: 1) a história desta extinta fábrica; 2) as máquinas que se utilizavam para produzir energia; 3) o percurso evolutivo da eletricidade até às energias renováveis.

Ao longo da visita, pudemos passar por diferentes salas, como, por exemplo, a sala das caldeiras, onde se encontravam as últimas caldeiras geradoras de vapor de alta pressão, e a sala dos cinzeiros, que correspondia ao sítio onde, após a queima do carvão, se recolhiam as cinzas. O guia que nos acompanhou foi explicando sucintamente o funcionamento da termoelétrica e as condições precárias a que estavam sujeitos os trabalhadores. Depois, fomos para uma outra sala, onde nos

explicou, mediante uma experiência realizada por ele, de que forma se produzia a energia elétrica. Por fim, dirigimo-nos à “sala de experimentar”. Esta sala é um espaço interativo e lúdico, onde as crianças são convidadas a jogar e a realizar diversas experiências relacionadas com a eletricidade.

No decorrer da atividade, o guia ia interpelando os alunos, colocando-lhes diversas questões relativamente ao que estavam a observar. Os alunos estavam muito atentos e entusiasmados, tal era a vontade de responderem às perguntas, em especial na sala onde o guia realizou uma experiência. Na última paragem, para grande felicidade das crianças, estava à disposição delas uma série de experiências, mas, infelizmente, as professoras não tinham reservado tempo suficiente para que as crianças pudessem tirar partido das atividades que tinham ao seu dispor.

### **Inferências**

De acordo com Almeida (1998, p. 51), entende-se por visita de estudo qualquer saída do espaço escolar com intenções pedagógicas. As visitas de estudo são habitualmente entendidas pelos professores como meios favoráveis para a aquisição de novas competências por parte dos alunos.

Para se extrair ao máximo as potencialidades educativas que uma visita de estudo poderá oferecer ao desenvolvimento educativos dos alunos, o professor deverá refletir sobre uma série de questões que passam pelo modo como são preparadas, concretizadas e avaliadas. Ou seja, na organização de uma visita educativa, espera-se do docente uma planificação estruturada relativamente aos “locais a visitar em função dos objetivos definidos e uma avaliação, no contexto específico da avaliação contínua” (Almeida, 1998, p. 51). Lamentavelmente, como relatado, para a parte da visita onde os alunos poderiam ter feito a ponte entre o abstrato e o concreto, na “sala de experimentar”, as professoras não previram que seria necessário mais tempo. Ora, considerando o entusiasmo que os alunos foram revelando durante toda a visita, seria de prever que este último espaço seria o mais agradável e inesquecível para eles.

Ter tido oportunidade de acompanhar as turmas nesta visita permitiu-me, por um lado, confirmar que as saídas se revelam muito profícuas, já que permitem “um contacto privilegiado com o meio envolvente e vivências educativas interessantes pelo facto de valorizarem um contacto real e concreto com as coisas” (Trindade, 2002, p. 30) e, por outro lado, verificar que elas provocam a atenção e o entusiasmo das crianças, o que constitui um bom ponto de partida para novas aprendizagens.

Como relatado, não houve da parte das professoras uma boa gestão do tempo; por isso, aprendi que uma visita de estudo tem obrigatoriamente que passar por um planeamento cuidado (de preferência, visitando o professor, antes, o local), tentando prever também o tempo conveniente para poder ser usufruída com qualidade.

## **1.2 24 de novembro de 2017**

Esta foi uma aula de revisão dinamizada por mim, a pedido da professora cooperante, na turma de 2.º ano da Escola A. Estavam presentes os 28 alunos. A aula teve uma duração de trinta minutos e inseria-se na disciplina de Matemática, mais precisamente no domínio dos números e operações, com a temática da numeração romana.

O espaço da sala foi previamente preparado, concretamente no que diz respeito à disposição das mesas, que foram colocadas em formato de U. Foi concedido aos alunos o poder de decisão relativamente ao lugar onde se poderiam sentar.

Para iniciar a aula, criei uma narrativa fictícia com o objetivo de contextualizar o tema. Contei aos alunos que a minha mãe estava quase a fazer anos e que, como ela gostava muito de relógios com a numeração romana, decidi oferecer-lhe um feito por mim. Levei o relógio (um quadrado de cartão com cerca de 50 cm de tamanho de aresta, contendo os numerais romanos de I a XII) e apresentei-o à turma. Disse aos alunos que iria necessitar da ajuda deles para que pudesse recordar os numerais romanos inscritos naquele objeto, ou seja, eles precisavam de me ajudar a fazer a correspondência entre a numeração romana e a numeração indo-árabe. Nesta fase, os alunos não só cooperaram muito bem, como não apresentaram dificuldades nessa correlação.

Após esta contextualização, projetei uma animação, em suporte digital, na qual havia cinco soldados romanos, sendo que cada um deles tinha um numeral (do I ao V), numa estaca. O intuito da animação era recordar os símbolos principais e secundários da numeração romana e respetivas regras de utilização.

A atividade planeada foi explicada oralmente. Pedi a dois alunos auxílio na distribuição de um saco, por cada elemento da turma. Este saco continha no seu interior algarismos móveis e numerais romanos plastificados. Escolhi um elemento para lançar um dado (que tinha a numeração indo-árabe) de grandes dimensões. Após o lançamento do dado, o aluno escrevia no quadro a sua representação em

numeração romana. Ao mesmo tempo, os restantes elementos da turma, sentados cada um no seu lugar, tinham de fazer o mesmo com os símbolos plastificados. À medida que se lançava o dado, vários alunos não estavam a conseguir representar corretamente a simbologia romana. Assim, incentivei-os a ir ao quadro, para explicarem o seu raciocínio. Após essa verbalização, eu intervinha, recordando a regra que se utilizava naqueles casos, levando-os a refletir sobre a sua resposta e a, posteriormente, alterá-la. Fui fazendo este trabalho, um a um, com os alunos que revelaram dificuldades. Enquanto isso, os demais faziam exercícios de passagem da numeração romana para a numeração indo-árabe.

A aula terminou com um desafio proposto à turma pela minha parceira de estágio, de forma a interligar a minha aula com a aula dela.

### **Inferências**

Na perspetiva de Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo (2013, p. 2), no ensino da matemática “destacam-se três grandes finalidades [...] a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade”. Os objetivos delineados no Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico refletem o progresso, por ano de escolaridade, que o aluno deverá atingir ao longo do seu percurso escolar, a fim de adquirir as finalidades acima descritas. De acordo com este Programa, a numeração romana é um conteúdo do domínio Números e Operações, tratado no 3.º ano de escolaridade.

Na minha aula, ao permitir que os alunos manipulassem quer os algarismos móveis quer os numerais romanos plastificados, pude verificar quais eram os elementos do grupo que estavam a apresentar dificuldades na execução das atividades e, posteriormente, chamando-os ao quadro, procurei ajudá-los de modo a que resolvessem os exercícios.

Como assinalei na Introdução, alguns alunos desta turma demonstravam poucas bases na Matemática. Ao confirmar, no decorrer desta atividade que desenvolvi, que havia por parte dos alunos ritmos e atitudes diferentes face ao mesmo conteúdo – ou seja, para alguns mostrou-se fácil e rápida a execução dos exercícios propostos, para outros não –, pareceu-me pertinente dar relevância à diferenciação pedagógica, de forma a responder mais eficazmente às necessidades e apetências específicas de cada um.

Como declara Gomes (2013), é “hoje consensual que todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (p.103). Roldão (citada em Coelho, 2000, p. 32), afirma que há três tipos de diferenciação, sendo eles a nível político, organizacional e pedagógico. Debruçar-me-ei apenas sobre o último tipo de diferenciação. De acordo com Marques (2000):

O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que se é capaz de fazer para alargar os interesses e as potencialidades da criança. Para que o professor diversifique as suas metodologias, ele tem de proceder a uma observação contínua e a uma avaliação diagnóstica rigorosa. Diz-se que um professor faz uso da diferenciação pedagógica quando prepara tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, tendo em consideração as suas necessidades de formação e interesses próprios (pp. 48-49).

As práticas da diferenciação pedagógica não passam por simplificar/reduzir o currículo, o que a médio e longo prazo se traduziria como um fator de exclusão (2010, p. 33). Elas consistem, antes, no processo de modificação e adaptação do currículo aos diferentes níveis de capacidade dos alunos de uma turma (UNESCO, 2005, p. 14).

Segundo consta no relatório da UNESCO – *Orientações para a inclusão Garantindo o Acesso à Educação para todos* -, as diferenças entre as pessoas são um facto e são indispensáveis para a sociedade, logo, a escola deverá ser um espaço de promoção e acolhimento dessa mesma diversidade. Acrescenta-se ainda que as “escolas deveriam ter capacidade para oferecer oportunidades para uma variedade de métodos de trabalho e de aprendizagem individualizada de forma a que nenhum aluno fosse obrigado a ficar de fora do convívio e da participação na escola” (UNESCO, 2005, p. 14).

Refere Gomes (2013) que, para Przesmycki,

(...) a pedagogia diferenciada tem como base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e passa pela seleção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno. Trata-se, em suma, da adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno (p. 98).

Na maioria das vezes, os docentes direcionam as questões e somente alguns alunos têm oportunidade de responder. Frequentemente, a seleção é feita de acordo com quem coloca o dedo no ar (normalmente aqueles que sabem a resposta correta);

assim, à partida, os professores não conseguem identificar possíveis dificuldades por parte dos restantes alunos.

Marques (2000, p. 49) afirma que o professor deve contribuir para um trabalho de “regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem”. Concluí que, no meu futuro profissional, terei de preparar “tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, tendo em consideração as suas necessidades de formação e interesses próprios”. Acredito que, ao ter disponibilizado material para todos os alunos e, conseqüentemente, todos terem feito o exercício proposto, pude verificar quais eram os alunos que apresentavam dificuldades. Quando chamei ao quadro aqueles que realmente precisavam de ajuda, e ao não desistir de os fazer compreender o conteúdo trabalhado, incentivando-os a verbalizar o seu raciocínio, explicando-lhes o conteúdo mais demoradamente, pude comprovar a justeza destas afirmações.

### **1.3 9 de fevereiro de 2018**

O presente relato é referente a uma aula realizada pela minha colega de Estágio C., numa sala do 4.º ano, composta por 23 alunos, da Escola B. As mesas da sala de aula estavam dispostas em filas tradicionais, disposição essa implementada pela professora titular de turma. A temática a desenvolver pela minha colega inseria-se na disciplina de Português e tinha como objetivo explorar as características do texto descritivo e, numa segunda fase, a produção de um texto desta tipologia.

A C. iniciou a aula distribuindo a cada elemento da turma uma folha com a frente virada para o tampo da mesa, de maneira a ocultar o seu conteúdo numa primeira fase. Seguidamente, solicitou aos alunos que retirassem lápis cor laranja, verde e azul. Após terem sido entregues estes recursos, surgiram, no quadro interativo, as seguintes palavras: ‘texto descritivo’. A partir desses vocábulos foi possível à estagiária, averiguar os conhecimentos que os alunos já detinham em relação àquela temática. Estes, apesar das dificuldades de verbalização do raciocínio, entenderam os objetivos principais desta tipologia textual. Em suporte digital, foi então projetado no quadro interativo um texto com características descritivas e pedido às crianças que virassem a folha. Iniciou-se a leitura feita por alguns alunos selecionados pela minha colega. Na releitura do texto, foi-lhes pedido que circundassem a azul os verbos que estivessem conjugados no pretérito imperfeito do indicativo, a verde os verbos conjugados no presente do indicativo e a cor-de-laranja os adjetivos que encontrassem no texto. Depois da realização do exercício, surgiu no quadro interativo a definição de texto descritivo e respetivas características, que foram lidas por

diversos elementos da turma. No final da leitura, a C. solicitou que identificassem algumas características no texto que fora fornecido no início da aula; os alunos identificaram-nas sem dificuldade.

A fim de consolidar o conteúdo trabalhado em aula, foi distribuído a cada aluno um papel em que constava o nome de outro colega, para que, de seguida, escrevessem um texto descritivo sobre esse colega e, no final, se pudesse realizar o jogo do quem é quem. Feito o sorteio, como cada aluno tinha de escrever sobre um colega e todos estavam sentados nas carteiras em filas, as crianças começaram a circular pela sala para, de modo pouco discreto, observarem o colega que teriam de descrever. Isto não só gerou alguma agitação, como, sobretudo, quando a C. solicitou que alguns alunos lessem em voz alta o texto que tinham escrito (para adivinharem quem era quem), os alunos acabaram por descobrir rapidamente os descritos, pois tinham notado quem estivera a observar quem.

## **Inferências**

Acerca das tipologias textuais, podemos ler no *Dicionário Terminológico* (Ministério da Educação e Ciência) o seguinte:

[O]s textos, para além das propriedades fundamentais da textualidade, apresentam estruturas verbais peculiares, semânticas e formais, e marcas pragmáticas que possibilitam a sua classificação em tipos ou géneros. As características dos tipos ou géneros constituem indicadores importantes para a produção e para a interpretação dos textos.

Neste *Dicionário* esclarece-se que, dada a complexidade e heterogeneidade de um texto, será mais correto analisá-lo “através da identificação, delimitação e caracterização das sequências textuais prototipicamente narrativas, descritivas, argumentativas, etc., que permitem classificar, quando dominantes, um texto como narrativo, descritivo, argumentativo”. Nos textos de tipo descritivo, elencam-se as características de qualquer elemento da realidade (pessoa/personagem, animal, objeto, local/paisagem, etc...). A estrutura deste género textual é, geralmente, constituída pela introdução (onde se dá a conhecer a entidade a retratar e as respetivas propriedades gerais); pelo desenvolvimento (respeitando uma ordem lógica, que varia consoante a entidade a ser descrita, referem-se os traços particulares e respetivas características); e pela conclusão (onde se faz uma resenha das características essenciais) (Jorge, 2016, p. 240).

O texto descritivo é um dos conteúdos do Programa e Metas Curriculares do Português e insere-se no Domínio da Leitura e Escrita. Ao nível da Compreensão da leitura, este tipo de texto é trabalhado desde o 1.º ano. Ao nível da Produção de texto apenas surge nos conteúdos programáticos do 4.º ano.

Nesta aula, a C. não só fez com os alunos a exploração da leitura de um texto descritivo, como os pôs a produzir um texto desta tipologia. No entanto, em minha opinião, a atividade planeada, tão interessante, acabou por não ter o desfecho pretendido, uma vez que os alunos sentiram a necessidade de sair do lugar para poderem observar o colega que estavam a descrever. Se a minha colega tivesse optado por dispor as carteiras em U, esse problema não se colocaria.

A organização do espaço de sala de aula exerce uma enorme influência no processo de ensino-aprendizagem (Basílio, 2017). Apesar de frequentemente se deixar para segundo plano esta temática, talvez por desconhecimento da sua relevância, é tempo de retificar certos costumes que têm vindo a perdurar. Como defende este autor, embora não existam modos de organizar a sala de aula mais eficazes do que outros, há um conjunto de fatores, como a intenção pedagógica e o tipo de interação que se desejem implementar, que levam a que se seleccione determinada disposição em detrimento de outra.

Quando se opta por uma organização em fileiras, a proposta pedagógica centra-se essencialmente no professor; em princípio, impede o olhar entre os elementos da turma e leva a uma relação solitária com o conhecimento. Ao escolher uma organização em U, constata-se que há maior interação entre alunos e docente e as atividades não deixam de requerer a participação do professor (Basílio, 2017). Ao fomentar o desenvolvimento interpessoal, o docente está a permitir ao aluno “reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais” (Martins, 2017, p. 22).

Dividindo os alunos em pequenos grupos de trabalho, o professor estimula a aprendizagem colaborativa. Essa capacidade está estipulada como sendo um dos objetivos que o Ministério da Educação defende que o aluno deve adquirir ao longo do ensino obrigatório. Convém que a disposição das mesas de sala de aula seja flexível e adaptada relativamente à intenção pedagógica, isto é, a distribuição dos alunos pela sala de aula tem de estar em consonância com o tipo de interação pretendida.

## 1.4 20 de abril de 2018

Este relato diz respeito a uma aula de dinamização da *Cartilha Maternal*, conduzida por mim, na turma do 1.º ano da Escola B. Estavam presentes os 28 alunos.

O objetivo desta aula era recordar a 24.ª lição, concretamente rever os fonemas [ɲ] e [ʎ], uma vez que, de acordo com a professora titular, estes casos de leitura suscitavam dúvidas aos alunos. Como era uma aula de revisão, não usei a *Cartilha Maternal*; optei por projetar um *Powerpoint*. Em cada diapositivo, surgia uma imagem do lado direito (golfinho, aranha, velha, castanha, dinheiro, ovelha) e um conjunto de sílabas do lado esquerdo, de entre as quais os alunos teriam de optar para formar a palavra que correspondesse à imagem. Depois, apresentei diapositivos só com imagens, cabendo aos alunos escrever a palavra correspondente de forma correta. Para que realizassem o exercício, distribuí ardósias por todos os elementos da turma e pedi que aí escrevessem as respostas. É de salientar que, em todas as palavras, os alunos tinham de optar entre o fonema [ɲ] e o fonema [ʎ].

Comecei por recordar oralmente que, embora o /h/ nunca se leia, acrescenta um valor às letras /lê/ e /netil/. Relembrei ainda que o /l/ junto do /h/ formava o “som” [ʎ] e que o /n/ junto do /h/ formava o “som” [ɲ]. A maioria dos alunos não apresentou dificuldades, uma vez que nesta escola o processo de alfabetização se inicia logo aos cinco anos. Ao circular pela sala, constatei que as únicas alunas que apresentaram dificuldades foram as mesmas que não frequentaram o pré-escolar nesta instituição e a quem me referi na Introdução. Para ajudá-las, incentivei-as a repetir em voz alta estes dígrafos, para que então pudessem notar a diferença entre ambos. Como havia sido solicitado pela professora, sistematizei a aula com uma proposta de trabalho escrita (cf. Anexo 1) e, com esta, constatei que todos os alunos tinham atingindo o objetivo inicial desta aula, embora a ritmos muito díspares.

### Inferências

Ler requer um ensino explícito, já que a leitura não é uma aprendizagem que surge naturalmente. Isto é, não se aprende a ler apenas estando exposto ao material escrito, contrariamente ao que acontece com a aprendizagem da fala e da sua compreensão (Morais, 2012, p. 19). Melhor dizendo, a compreensão e a produção oral correspondem a usos primários da língua, enquanto a leitura e a expressão escrita se configuram como usos secundários, apesar de servirem o mesmo propósito: o da

comunicação oral. Dito isto, o ensino da leitura e escrita exige um ensino explícito, claro e sistemático.

O que existe de específico na atividade de leitura é a capacidade de reconhecimento das palavras escritas, isto é, a capacidade de identificar cada palavra enquanto forma ortográfica com um significado e de lhe atribuir uma pronúncia (Morais, 2012). De acordo com este autor:

Ler implica um sistema mental de tratamento de informação escrita, isto é, um conjunto complexo de operações de transformação de representações noutras representações. Estas operações fazem com que a representação à partida – o sinal gráfico – seja convertido, no fim deste processo incrivelmente rápido, em representações da sua pronúncia e do seu significado (p. 20).

Assim, estas operações são assimiladas gradualmente pela criança devido a variadíssimos fatores, que podem ir do ensino e treino da leitura, às capacidades cognitivas e ao facto da criança já falar e compreender uma determinada língua.

Num leitor hábil, verifica-se que as palavras são reconhecidas de forma automática e inconsciente, ou seja, o leitor não se apercebe dos processos cognitivos envolvidos. Segundo Morais (2012), é esse o derradeiro objetivo na aprendizagem da leitura: quando o leitor reúne mentalmente um conjunto de palavras que lhe são familiares, léxico mental, e lhes associa as respetivas representações ortográficas e fonológicas (p. 22). Ao aprender a ler, prossegue este autor, a criança aprende a associar uma forma ortográfica, sequência ordenada de grafemas, à respetiva forma fonológica. A obtenção da forma fonológica, a pronúncia, possibilita realizar a convergência com a linguagem oral. O primeiro passo na aprendizagem da leitura é a compreensão do princípio alfabético. E, para que se compreenda este princípio, é necessário que o aprendiz de leitor tenha, pelo menos, a intuição de fonema. Dito isto, a criança terá de ser conduzida de forma explícita à aprendizagem destas unidades fonológicas. Uma estratégia que facilita a tomada de consciência dos fonemas é a atividade de correspondência grafema-fonema; no entanto, devem evitar-se os grafemas complexos nesta fase de iniciação. Segundo o autor citado, as consoantes fricativas são um bom ponto de partida na atividade da análise da fala, porque podem ser proferidas sem uma vogal e para além disso têm uma relação biunívoca com um determinado grafema simples (p. 47).

Os métodos fónicos insistem precisamente na análise explícita da fala em fonemas e na aprendizagem das correspondências grafema-fonema. Após ter compreendido o princípio alfabético, ter conhecimento da grande maioria das letras, para saber realizar algumas correspondências grafema-fonema, é preciso ensinar o

código ortográfico, ou seja, o conjunto de regras de correspondência grafema-fonema, para que a criança o saiba utilizar intencionalmente na leitura. Este processo de decifração deve ser explícito, sistemático e sequencial, começando pelos casos mais acessíveis e simples para, posteriormente, se trabalhar os casos de maior complexidade. É nesta fase, esclarece Morais, 2012, p. 49), que a criança descobre que há grafemas constituídos por mais do que uma letra, que há grafemas que podem ter mais do que um valor fonológico, dependendo da sua posição e das letras adjacentes, e ainda os grafemas que possuem diacríticos.

O Método de Leitura João de Deus, ao ensinar explicitamente “o funcionamento dos seus órgãos fonadores” (Ruivo, 2009, p. 115), permite que a criança se aperceba dos movimentos articulatórios necessários para uma leitura correta dos fonemas, já que os fonemas correspondem a movimentos articulatórios complexos. Em conformidade esta autora, este Método enquadra-se “no Modelo Interactivo de Leitura” (p. 100), dado que recorre a “estratégias de leitura do tipo ‘*Bottom-up*’ em sinergia com estratégias do tipo ‘*Top-down*’” (p. 130). É muito frequente confundir-se o Método com a *Cartilha*, no entanto, a mesma autora esclarece que a *Cartilha Maternal* de João de Deus é:

(...) o suporte físico do Método (...) suporta em si as palavras com a sequência, o rigor e a estrutura que o seu autor lhe imprimiu (...) e (...) uma coisa não existe sem a outra, sendo que podem fisicamente estar separados, mas quem não compreender o Método dificilmente fará bom uso da *Cartilha* (p. 118).

Dominando a *Cartilha* e o Método, as regras que regem a correspondência grafema-fonema, o docente fica apto para as transmitir de forma clara ao aluno, contribuindo para a aquisição da habilidade de identificação das palavras escritas.

O Método permite ainda que cada criança possa seguir o processo de aprendizagem, mediante o seu próprio ritmo de trabalho, uma vez, segundo Ruivo (2009) que se encontra “organizado de uma forma sistemática e lógica” (p. 42). Acrescenta ainda Ruivo que:

[a] sequência da apresentação das lições e as estratégias de consolidação criativas e diversificadas que a professora/educadora propõe ao aluno, por força de não se sentir limitada e restringida a um manual, entre outras características, fazem desta metodologia um verdadeiro instrumento de trabalho para todos os professores esclarecidos (p. 42).

Como refere Magalhães (2013), o mérito da *Cartilha Maternal* de João de Deus para além de residir “numa invenção – distinção dos sons através da cor e

posteriormente através de traço contínuo (tipo liso) e de traço quebrado (tipo lavrado)” (p. 1), continha ainda “uma gradação da complexidade e recriava um conjunto semântico representativo da matriz linguística e de efeito multiplicador das aquisições do aprendiz” (p. 6).

## **1.5 18 de maio de 2018**

A professora titular do 1.º ano da Escola B reservou para a parte da tarde deste dia uma atividade experimental.

Quando entrámos na sala de aula, as mesas estavam agrupadas de maneira a possibilitar o trabalho em grupo. Os alunos, que costumam trabalhar individualmente, ao perceberem que poderiam trabalhar em parceria, ficaram muito entusiasmados. Por esse motivo, a professora teve de intervir, pedindo-lhes que se sentassem encostados à parede junto da porta, para que, deste modo, fossem estabelecidas as regras. No momento em que percebeu que os alunos tinham interiorizado as normas, começou a formar os grupos de trabalho, dividindo-os em quatro grupos de sete elementos cada. Na mesa, já estava o material necessário (quatro recipientes de vidro com diferentes formas, com água e numerados de 1 a 4; quatro copos de plástico de 25 cl. – recipientes de medida – também numerados de 1 a 4; copo medidor; funil). A entrega dos protocolos experimentais foi feita por mim e pela minha parceira de estágio.

Antes de iniciarem a experiência, a docente explicou todos os passos do protocolo, nomeadamente que as previsões deveriam ser feitas individualmente e só depois poderiam discutir em grupo o que pensavam. Salientou a importância de seguirem os procedimentos estipulados no protocolo, para que a experiência resultasse. Notei que, durante a explicação da professora, alguns alunos tiveram dificuldade em ouvi-la, tal era a vontade de mexer no material exposto na mesa; contudo, respeitaram a norma de não manusear o material antes do suposto. Terminadas as explicações iniciais, a professora pediu a um dos alunos que começasse a ler a seguinte questão problema: “Mais, menos ou a mesma água?”. Nas previsões, havia um quadro com quatro copos de plástico, iguais aos que os alunos tinham na mesa. Era suposto desenharem uma linha que correspondesse ao nível que a água atingiria, caso vertessem os recipientes de vidro para os respetivos copos. Circulando pela sala, vi que todas as crianças tinham chegado à conclusão de que os recipientes mais altos, independentemente da sua largura, eram os que continham mais água.

Quando todos os alunos concluíram as previsões do protocolo e as discutiram entre pares, a professora leu em voz alta a indicação do material e dos procedimentos necessários da experiência. Recordou que era um trabalho de grupo e que, como tal, todos nele deviam participar. Depois dos procedimentos, contrariamente ao que esperavam, os alunos aperceberam-se de que todos os recipientes continham a mesma quantidade de água, ficando muito admirados por isso. De seguida, antes do preenchimento dos resultados e das conclusões, foi-lhes solicitado o confronto entre o que observaram (resultados) com o que pensavam que iria acontecer (previsões). Depois, a professora fez a correção das conclusões, explicando alguns conceitos científicos inerentes a este fenómeno. Para terminar a experiência, desafiou novamente os alunos, com dois recipientes muito diferentes (um muito pequeno e um muito grande), ambos com a mesma quantidade de água. Voltou a perguntar qual tinha maior quantidade de água. Uns alunos disseram que era o recipiente mais pequeno, outros o mais alto; somente dois alunos deram a resposta correta, ou seja, que os dois recipientes continham a mesma quantidade de água. Todos os alunos ficaram eufóricos, visto que havia uma grande diferença entre os recipientes.

### **Inferências**

Com a divulgação constante de informação à escala global, há uma visão do mundo muito mais amplificada das sociedades atuais, permitindo uma acrescida consciência, “das suas diferenças e contrastes, mas também (...) [das suas] necessidades básicas de formação para uma melhor gestão dos recursos disponíveis e para a procura de soluções para problemas de carácter transnacional” (Martins *et al.*, 2007, p. 15).

Apesar de a ciência não conseguir encontrar a resolução para todos estes problemas, segundo Martins *et al.* (2007, p. 16), é consensual que só através de “processos próprios do conhecimento científico permitem elaborar juízos válidos sobre questões transnacionais, nacionais e do quotidiano das pessoas”. É com base nestes argumentos que estes autores defendem uma educação científica-tecnológica pessoal e social, apetrechando os cidadãos “de um conjunto de saberes do domínio científico-tecnológico” que lhes permitam compreender alguns fenómenos importantes do mundo em que vivem e tomarem “decisões democráticas de modo informado, numa perspectiva de responsabilidade social partilhada”. Esta visão é também partilhada por Almeida *et al.* (2001, p. 156), que declaram que “o simples contacto com conceitos oriundos das ciências habilita o cidadão a participar melhor (mais livre e consciente) e

mais activamente no próprio processo de desenvolvimento social de que faz parte”; para estes autores, é através do ensino das ciências que se desmistificam determinados conceitos distorcidos da realidade que geram, por exemplo, desrespeito pela diversidade e conseqüentemente regimes fundamentalistas.

Com uma vida cada vez mais voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico, a uma escala global, torna-se imperativo que a escola prepare as crianças e jovens para uma atuação ativa e informada nessas áreas do conhecimento, fazendo deles cidadãos socialmente empenhados, como defendem Boaventura e Caldeira (2018). De acordo com estas autoras,

As recomendações internacionais indicam que, para assegurar a competência dos alunos nestes domínios, as estratégias de ensino devem promover um ambiente de aprendizagem motivador e estimulante, desenvolvendo a autonomia, nomeadamente através da implementação de atividades de investigação, de resolução de problemas e tomada de decisões, que privilegiem a recolha de informação, a sua análise, discussão e argumentação (...). Com a implementação destas estratégias, os alunos têm mais oportunidades de desenvolver as habilidades necessárias de um cidadão do século XXI, que se baseiam no pensamento crítico e na resolução de problemas, na comunicação eficaz, na colaboração, na criatividade e na inovação (p. 34).

Deve, então, aliar-se a componente teórica a uma investigação autónoma e a uma metodologia de cariz mais prático. Entende-se como trabalho prático todas as atividades em que o aluno está a participar ativamente, podendo estas ser de cariz laboratorial ou não (Martins *et al.*, 2007). O trabalho prático é uma estratégia fulcral para que haja um envolvimento físico por parte da criança, o que de acordo com Piaget é preponderante para o desenvolvimento do pensamento. Porém, não será o simples manuseamento de objetos e instrumentos que potenciará o conhecimento; para que tal aconteça, como referem Martins *et al.* (2007), é preciso levar a criança a

(...) questionar, reflectir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas, planejar maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões, para que uma actividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões (p. 38).

Em conformidade com aqueles autores, as crianças, ao interagirem com o meio que as circunda, seja em ambiente familiar ou escolar, vão construindo explicações. Cabe aos adultos que estão em contacto direto com elas criar momentos diversos de aprendizagem, a fim de lhes proporcionar espaço para “exploração de questões e fenómenos que lhes são familiares, aumentando a sua compreensão do real” (Martins *et al.*, 2009, p. 17).

Os estudos que têm sido efetuados no âmbito da didática das ciências a nível internacional afirmam que o ensino experimental das Ciências desde os primeiros anos é preponderante para uma atuação cívica ativa e responsável no futuro (Martins *et al.*, 2007, p. 9). À escola compete educar, logo, parte da responsabilidade de instruir a sociedade para uma educação mais científica recairá naturalmente nesta entidade.

## **1.6 7 de dezembro de 2018**

Neste dia, a minha colega M. conduziu a sua aula assistida, no âmbito do Português, no 6.º ano da Escola C. Os alunos estavam todos presentes. Foi-lhe solicitado pela professora titular que explorasse os domínios da Educação Literária (designadamente, a leitura de conto tradicional, compreensão de texto e recursos expressivos) e da Gramática (classe de palavras – adjetivo qualificativo e numeral).

A M. começou por solicitar a ajuda de dois alunos para distribuir uma folha por cada elemento da turma; a folha continha o excerto de um dos *Contos de Grimm*, “O Lobo e os Sete Cabritinhos”, e exercícios de compreensão e de gramática. A minha colega fez uma leitura modelo do excerto do conto, após o que distribuiu as falas do narrador e das três personagens (que, na folha, estavam assinaladas com cores diferentes) a quatro alunos. Estes reagiram empenhadamente, lendo com expressividade. Concluída esta tarefa, a M. dialogou com os alunos, lembrando algumas das características de um conto tradicional (fórmula inicial, personagens, tempo e espaço, situação inicial, desenvolvimento, situação final) e fazendo sempre a ponte para o conto lido. À medida que os alunos iam respondendo, apresentava um *Powerpoint* com estes dados, que os alunos iam seguindo atentamente. Neste momento, contou-lhes o final do conto, tendo tido a colaboração de uma aluna que já o lera. Por fim, sugeriu-lhes que detetassem comparações e personificações no texto e as referissem oralmente. Sem dificuldade, os alunos foram colaborando.

A minha colega entrou no domínio da Gramática, solicitando aos alunos que virassem a folha; no verso estavam exercícios gramaticais a que eles responderam por escrito. A partir de palavras incluídas no conto, era-lhes pedido que identificassem adjetivos. À medida que o faziam, a M. ia escrevendo no quadro outros adjetivos qualificativos. Quanto aos adjetivos numerais os alunos mostraram dúvidas, confundindo-os com o quantificador.

Por fim, a M. pediu a uma aluna que fosse junto da mesa da professora observar sete cartões que tinham imagens alusivas ao conto (fogão de sala, cozinha, mesa, cama, armário, aquário, relógio de pêndulo). Passados 30 segundos de

observação, a aluna teve de enumerá-los, aplicando os adjetivos numerais (do primeiro ao sétimo) – o que a aluna fez com êxito. Depois, com base nos adjetivos qualificativos que estavam escritos no quadro, a minha colega dirigiu-se a cada aluno individualmente, pedindo-lhes que tirassem uma carta. Esta continha a indicação de graus dos adjetivos. Olhando para os diferentes adjetivos escritos no quadro, cada aluno teve de o transformar no pedido.

Estas atividades ocuparam 45 minutos. Os alunos pareceram estar sempre atentos e foram muito colaborativos.

### **Inferências**

Entende-se por contos populares (ou, nos seus sinónimos, contos tradicionais, contos orais, contos de expressão oral, contos da tradição popular) as narrativas de autor e origem desconhecidos que foram sendo passadas oralmente, de geração em geração. Crê-se que terão surgido nos primórdios da humanidade. Este subgénero literário caracteriza-se, segundo Bastos (1999, p. 65), por ser uma narrativa curta, de enredo simples, que engloba “personagens humanas ou animais que falam e uma estrutura directa com um desfecho que aponta claramente para o certo e o errado”. Traça (1992, p. 33) conta que Platão acreditava que mais importante do que ministrar saberes científicos era o desenvolvimento da imaginação, “máquina com a qual recriamos o mundo”. Essa imaginação era fomentada sobretudo através da leitura de “histórias, contos e mitos”.

Dentro do modo literário narrativo, no subgénero conto de expressão oral, podem encontrar-se contos de exemplo, de fadas, religiosos, etiológicos, de adivinhação, de animais. Os últimos são relatos da tradição oral que “colocam em cena animais como únicos protagonistas ou como protagonistas principais” (Bastos, 1999, p. 70). A marca distintiva destes em relação às outras narrativas “de carácter metafórico ou simbólico” prende-se exactamente com a existência de animais com características humanas que remetem para “uma conclusão de dimensão ético-moral” (Diniz, 2001, p. 62).

Os alemães irmãos Grimm legaram-nos uma herança ímpar, ao deixar uma série de coleções de contos populares. Foram os próprios que ficaram encarregues da recolha de contos da tradição oral. Embora não os tenham escrito para crianças, o fascínio dos mais novos foi (e continua a ser) notável. As crianças, a partir desse momento, passaram a ter acesso a “uma visão mais ampla e mais real da vida, em que há monstros, terror, mortes e fantasia, uma visão total e poética” (Villasante, 1977,

p. 30). De acordo com esta autora, contrariamente ao que muitos pensam, esta perspetiva não lhes é prejudicial. Também Diniz (2001, pp. 55-56) afirma que os contos de expressão oral proporcionam vivências que porão os mais novos “em contacto com os seus problemas reais (...) [falando-lhes] dos seus conflitos interiores e [sugerindo-lhes] exemplos de soluções, quer temporárias quer permanentes”. Os contos explicam que as adversidades na vida são inevitáveis, no entanto, poderão ser superadas.

Assim, esta forma de literatura tradicional tem inúmeras vantagens a nível emocional, social e pedagógico. Jean (citado em Bastos, 1999, p. 74) diz-nos que os contos “agradam, divertem, ‘dão a ver’, instruem em todos os sentidos destas palavras e (...) abrem igualmente ‘as veredas e as estradas’ da leitura literária”. São vários os especialistas em educação e psicologia que falam da apetência natural das crianças em se relacionarem com a temática animal. Estes referem que “a criança encontra no animal o parceiro do jogo e a personagem fantasmática sobre a qual são projetados alguns desejos e pulsões essenciais” (Bastos, 1999, p. 71).

Quando a minha colega procedeu à leitura modelo do conto, reparei que todos os alunos a seguiam prazerosamente. Constatei que, mesmo aqueles que geralmente não se interessavam pelos contos lidos pela professora titular de turma, revelaram um entusiasmo aquando da leitura da M.

## **1.7 25 de janeiro de 2019**

Junto da turma de 6.º ano da Escola C, estando todos os alunos presentes, conduzi a minha aula assistida no âmbito da disciplina de HGP, cuja planificação apresento no capítulo seguinte. Foi-me proposto pela professora titular que explorasse os conteúdos de uma página do manual, que abordava, num dos blocos de texto, uma comparação entre a sociedade do século XVIII e a do século XIX, e, noutro bloco de texto, a vida dos camponeses em meados do século XIX.

Antes de iniciar a aula, comecei por organizar o espaço da sala com o objetivo de formar quatro grupos de trabalho. Quando tocou para a entrada, pedi aos alunos que formassem uma fila para que pudesse conduzi-los aos respetivos lugares. Uma vez sentados, distribuí uma pasta por cada grupo. No interior da pasta, estavam vários recursos didáticos.

Com esta atividade, pretendia que os alunos se apercebessem das mudanças que ocorreram entre a sociedade portuguesa do século XVIII e a do século XIX. Optei

por trazer um conjunto de questões associadas a determinadas pistas (mapas, documentos, imagens, entre outros), para que, deste modo, os alunos, em grupo, discutissem as soluções possíveis.

Com o nervosismo, acabei por não referir explicitamente à turma a finalidade concreta da proposta, não cumprindo, portanto, uma das estratégias que tinha na minha planificação: “Explicar as regras de funcionamento da atividade”. No entanto, com o desenrolar da atividade, verifiquei que a maioria percebeu o que era pretendido, uma vez que, atrás de cada pista, estava escrito o número referente a cada questão, e assim, intuitivamente, procederam corretamente à elaboração da atividade. Ao circular pelos grupos de trabalho, notei que os alunos participavam ativamente na resolução das questões, mesmo aqueles que aparentemente não se interessavam pela disciplina. Porém, metade dos grupos demorou demasiado tempo para responder às perguntas, porque não chegava a um consenso. Por diversas vezes tive de intervir, para que os alunos chegassem a acordo.

Como disponibilizei demasiado tempo para o trabalho em grupo e só tinha 45 minutos de aula, não consegui fazer a correção das questões como planeava. Por isso, oralmente, tentei sistematizar como se encontrava organizada, social e politicamente, a população portuguesa no século XVIII, para, de seguida, compará-la com a situação vivida após a Revolução Liberal. Depois de explicar as mudanças que ocorreram na sociedade portuguesa, referi que, apesar de tudo, a maior parte da população, maioritariamente rural, continuava a passar por grandes dificuldades.

Para explorar o modo de vida da população portuguesa no campo em meados do século XIX, projetei, em suporte digital, um conjunto de imagens, para que, de novo em grupo, se discutisse a realidade vivida naquele tempo, nomeadamente, quais eram as atividades a que os rurais se dedicavam, o tipo de alimentação, habitação e vestuário e ainda os locais prediletos de convívio. Apesar de ter conseguido falar sobre o assunto, creio que, por não ter feito uma gestão de tempo adequada, os conteúdos não foram bem assimilados pelos alunos.

## **Inferências**

A aprendizagem cooperativa é fundamental por diversos motivos: eticamente as crianças “aprendem a valorizar a cooperação” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 89); ao nível cognitivo as interações que estabelecem com os outros permitem-lhes contactar com diferentes estratégias de aprendizagem e, conseqüentemente, aprenderem sob outras perspetivas de ver e pensar.

De acordo com Pato (1995), recorrendo à metodologia do trabalho de grupo, o professor consegue gerir “diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, respeitar ritmos diferentes de pensamento e de ação, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências” (p. 9). Esta autora refere ainda que a escola tem o dever de preparar os alunos para uma sociedade que, mais do que nunca, exige dos cidadãos: “capacidade de resposta a situações novas; o desenvolvimento do raciocínio, de competências de comunicação (...) e ainda a capacidade de resolução de problemas” (p. 10). Para que a escola se ajuste a esta realidade, terá de deixar de dar primazia ao trabalho individualizado centrado na transmissão de conhecimentos por parte do professor e centrar a sua ação educativa numa partilha e cooperação entre este e os alunos, e destes entre si. No entanto, a maioria dos docentes mostra-se ainda pouco recetiva a abandonar os modelos tradicionais. A aprendizagem cooperativa requer dos professores “estudo, preparação teórica e técnica (...) [revelando-se] um permanente desafio à imaginação, à capacidade de inovação, ao desejo de progredir e de aprender” (p. 11).

Na minha aula, procurei não centrar a aula na transmissão de conhecimentos. Consegui que os alunos, ao trabalharem em grupo, trocassem opiniões e discutissem os temas a tratar. Assim, as atividades foram planeadas por mim de modo a que fossem eles próprios a contextualizar a matéria. Segundo Niza (citado em Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 43), a aprendizagem é um processo que cada indivíduo constrói “a partir dos conhecimentos que já possui, estabelecendo relações múltiplas entre aquilo que já sabe e os novos conhecimentos que, em interação com os outros, vai construindo”; refere ainda que “a necessidade de completar ou de sintetizar a informação determina momentos de ensino a posteriori para regular e aperfeiçoar e não como direcção apriorística da acção ou das aprendizagens”.

No entanto, o facto de, por um lado, não ter conseguido fazer uma gestão de tempo adequada e, por outro, o de os alunos não estarem habitados a trabalhar em grupo não permitiram atingir os objetivos de aprendizagem.

## **1.8 15 de março de 2019**

O relato que se segue reporta uma situação vivenciada numa aula de HGP, na turma de 5.º ano da Escola D, composta por 22 alunos.

Quando a professora entrou na sala, vinha visivelmente incomodada com uma situação que lhe fora reportada. De imediato, dirigiu-se a um dos alunos (aluno A), confrontando-o com os factos que ouvira. Este aluno agrediu um colega (aluno B) de

outra turma do 5.º ano. Ao ouvir as acusações, o aluno A decidiu contar a sua versão dos acontecimentos, confirmando que realmente tinha batido no colega, mas que o tinha feito em legítima defesa. De seguida, três alunos entrevistaram, corroborando os factos relatados pelo aluno A. Ao aperceber-se de que havia duas versões da história, a docente decidiu chamar o aluno B, a fim de resolver o conflito entre ambos.

Ao chegar à sala, o aluno B defendeu-se das acusações, negando que tivesse sido o primeiro a iniciar a agressão. Neste impasse, a professora decidiu terminar o desentendimento, censurando veementemente a atitude dos dois e mandando o aluno B retornar à sua sala. Após a saída deste, três ou quatro alunos puseram o dedo no ar. A partir daí, os relatos de agressões físicas e verbais e intimidações por parte do aluno B não pararam, afirmando estes alunos que nada tinham dito antes por receio de represálias do aluno B. Estupefacta com a gravidade dos factos que ouviu, a professora decidiu chamar um ‘prefeito’ e respetivo ‘chefe’, a fim de encontrar uma solução que pusesse fim ao que apelidou de *bullying*.

Depois de os alunos terem contado os diversos episódios das agressões, o ‘prefeito’ desvalorizou a situação, dizendo que as crianças estavam a mentir e que tudo não passava de pequenas brincadeiras comuns daquela idade. Dito isto, retirou-se da sala. A professora dirigiu-se ao ‘chefe dos prefeitos’ e salientou que não se tratava de um caso isolado, mas sim de um leque de acusações, graves, de violência continuada que envolviam muitas crianças. Aquele pediu à docente que recolhesse, por escrito, os depoimentos de todas as crianças que já tivessem sido vítimas do aluno B, para que pudesse agir em conformidade, após o que saiu.

Entretanto, tocou para o intervalo. A professora tentou apaziguar os ânimos dos alunos, nitidamente abalados com a atitude do ‘prefeito’, reforçando que iria fazer tudo para que o que acontecera não se voltasse a repetir. Salientou ainda a importância da denúncia destes casos de violência, pedindo-lhes que, caso voltassem a presenciar alguma situação do género, reportassem de imediato a um adulto.

## **Inferências**

Desde que nascem até à adolescência, é comum verificar-se uma certa ‘agressividade adaptativa’ por parte dos seres humanos. Contudo, e segundo Matos, Simões, Gaspar, Negreiros e Baptista (2010, p. 9), esse comportamento tende a desvanecer-se à medida que os pré-adolescentes “se vão inserindo e adaptando às normas familiares, escolares e sociais” (p. 9). Em conformidade com o que dizem estes autores, a violência traduz-se “na utilização da agressão ou poder/influência

física ou psicológica, como ameaça face a outra pessoa, grupo ou comunidade” (p. 9) e podem distinguir-se diferentes tipos de agressividade: a verbal, que consiste na “utilização de palavras ou de expressões verbais”; a física, que ocorre quando há contacto físico, como “bater, empurrar, pontapear”; e ainda a social, que se manifesta cada vez que há exclusão “social, das brincadeiras/actividades, de propósito” (p. 9). A origem destes comportamentos violentos poderá resultar de diferentes fatores, nomeadamente de “uma predisposição biológica”, da “presença de condutas agressivas no seio do contexto familiar e social próximo da criança e do adolescente” ou ainda de uma “tendência para uma perturbação ao nível da personalidade, caracterizada por um desrespeito pelo outro, falta ou ausência de empatia, dificuldades de ligações íntimas e comportamento impulsivo” (pp. 10-11).

Nas sociedades atuais, um dos principais focos de preocupação reside na violência, elemento de forte perturbação da ordem natural da vida quotidiana. Esta manifesta-se frequentemente entre jovens e crianças, não somente entre adultos. A vida das crianças e jovens é passada essencialmente entre as suas casas (em ambiente familiar) e no meio escolar. E é na escola que desenvolvem grande parte das suas relações sociais, por as crianças passarem nela grande parte do seu tempo, sendo, portanto, um local de importância central nas suas vidas. Quando o palco de violência é o meio escolar – e falo, mais concretamente, dos atos de violência praticados por alunos que têm como alvo os seus pares – a ordem natural da vida das crianças e jovens é, então, fortemente perturbada, senão no seu todo, pelo menos, naquele que, como assinalado por Garcia (2016, p. 1), é um dos ambientes mais importantes para a sua formação enquanto seres humanos e cidadãos. Matos *et al.* (2010) referem que “geralmente a violência na escola não é mortal, mas causa sérios danos no desenvolvimento psico-afectivo e social das crianças e adolescentes. Na infância e na adolescência, a violência é consensualmente considerada um comportamento de risco para um desenvolvimento saudável” (p. 10).

Se sempre houve violência no meio escolar – e esta, sabe-se, pode afetar ou ser levada a cabo por indivíduos de várias idades e de todos os quadrantes sociais, géneros, etnias, nacionalidades ou credos –, foi somente a partir da década de 1970 que se desenvolveram os primeiros estudos sobre o *bullying* (Garcia, 2016, p. 1). Este conceito terá surgido da necessidade de “caracterizar um tipo particular de violência ou de agressão na escola, que ocorre entre pares” (Matos *et al.*, 2010, p. 11). Como refere Tavares (2012, p. 174), o *bullying* “é definido como uma forma de agressão que é intencional, repetida e que envolve um desequilíbrio de poder entre vítima e perpetrador. Pode assumir formas diretas (física e verbal) ou indiretas (relacional ou

social)”. E, como acrescentam Caetano *et al.* (2017), baseando-se nos estudos de Dan Olweus (um dos primeiros investigadores a desenvolver documentação aprofundada sobre esta matéria),

Trata-se, portanto, de atos sistemáticos de violência física, vexame emocional ou exclusão social. A incapacidade — física ou psicológica —, por parte da vítima, de dar uma resposta suscetível de reequilibrar a situação — o que também se designa como ‘assimetria ou desequilíbrio de poderes’ — e a repetição premeditada desses atos ao longo de certo tempo são os principais critérios que permitem diferenciá-los de outras manifestações de agressão e violência (p. 1019).

O *bullying* pode consistir em formas diretas de violência, como agressões físicas, roubos, extorsão monetária, coação sobre os mais frágeis, chantagem, insultos verbais (incluindo comentários de índole racista ou homofóbica, por exemplo), ou ainda, sob formas indiretas, levando à “exclusão sistemática de pessoas para alcançar algum favorecimento, o que se reflete em boatos, ameaças ou manipulação da vida social de outrem” (Garcia, 2016, p. 1). Esta forma particular de violência prejudica gravemente as crianças e jovens, afetando-as no rendimento escolar, no bem-estar psíquico, emotivo, afetivo e físico, e no envolvimento social com os outros (Tavares, 2012, p. 174), podendo as vítimas desenvolver medos, fobias, pânico e problemas psicossomáticos.

Como já foi salientado, o número de casos de violência em contexto escolar tem-se acentuado consideravelmente. Na atualidade, o papel da escola no processo de socialização e aprendizagem dos mais novos tem ganho cada vez mais relevância. Dito isto, torna-se urgente que, como defendido por Matos *et al.* (2010, p. 33), “as escolas adotem uma política clara e abrangente com vista a delinear acções contra o bullying/provocação entre pares no meio escolar”, havendo medidas que poderão ser tomadas contra este problema em ascensão que passam pela: “identificação – reconhecimento de que o problema possa existir; abertura – clima onde o bullying/provocação possa ser discutido; controlo – pais, professores e alunos devem estar envolvidos na política anti-bullying”.

A professora, no final desta aula, dirigiu-se a mim e à minha colega, dizendo que estas aulas nunca eram aulas perdidas, acrescentando que eram tão ou mais importantes do que os momentos em que apresentava os conteúdos, dado que de nada valeriam os conhecimentos, se não fossemos capazes de respeitar o próximo, condição essencial para vivermos em sociedade.

## 1.9 27 de março de 2019

Neste dia, dos 22 alunos que compõem a turma de 5.º ano da Escola D, estava a faltar apenas um. Com esta aula de Português, pretendia-se que os alunos fizessem uma breve exposição oral de 4 minutos, que consistia em analisar um poema à sua escolha. Segundo o guião de apresentação entregue pela professora, na exposição, os alunos deviam: abordar três curiosidades sobre o autor; fazer leitura expressiva do poema e a interpretação do poema; fazer uma breve análise formal do mesmo; fazer a apreciação pessoal do poema e apontar as razões que levaram à escolha dele.

A aula começou com o primeiro aluno (aluno A) a distribuir aos colegas uma cópia do poema que iria ler, para que todos acompanhassem a leitura; feita a distribuição, foi para o estrado. Quando estava prestes a iniciar a leitura, foi interrompido por dois colegas que, ao notarem que havia dois erros ortográficos ('á' e 'precisão' em vez de 'à' e 'precisam'), alertaram a professora. Procurando que os alunos não voltassem a repetir situação semelhante, a docente pediu-lhes que lhe entregassem antes os poemas, para poder corrigi-los. Em seguida, retificou as palavras no quadro e pediu aos alunos que riscassem as palavras incorretas, trocando-as pelas que escreveu no quadro. Terminado este percalço, o aluno A referiu três curiosidades sobre o autor e começou a ler o poema. Apesar de pouco expressiva, a leitura foi audível, conseguindo captar a atenção de todos os colegas. Verifiquei que o aluno estava nervoso, porque não parava quieto. Este aluno esqueceu-se de abordar alguns dos tópicos entregues pela professora quanto aos aspetos formais (número de estrofes e tipo de rima); no entanto, vendo que estava a ter dificuldades em recordá-los, a docente decidiu colocar-lhe algumas perguntas orientadoras e o aluno respondeu a tudo sem dificuldade.

Como a professora estipulara a ordem das apresentações, mal o aluno A se sentou, já o aluno B estava pronto para a sua apresentação. Foi notório, que o aluno B se preparou melhor para a atividade. Neste caso, a professora não teve necessidade de intervir, pois o aluno referiu todos os tópicos estipulados; contudo, não conseguiu captar tanto a atenção dos colegas, possivelmente porque durante a apresentação não estabeleceu contacto visual com os presentes, olhando para o chão o tempo todo.

Apesar de já saberem a ordem das apresentações, a terceira aluna (aluna C) a apresentar mostrou-se relutante em sair do lugar. Esta aluna é extremamente tímida e, caso a professora não a tivesse incentivado a dirigir-se para o quadro, não teria saído do seu lugar. Para ajudá-la a vencer o nervosismo e a iniciar a leitura, a professora solicitou aos outros alunos que se virassem para trás. Ainda assim, a aluna manteve o

ar assustado e, apesar de ter lido muitíssimo bem, de ter dito três curiosidades sobre o autor do poema e de todos estarem a acompanhá-la, a certa altura começou a chorar, interrompendo a apresentação. A professora ainda tentou que esta continuasse dirigindo-lhe algumas questões, mas em vão. Quando ganhou coragem para continuar a apresentação, fê-lo de modo a que a única pessoa que a ouvisse fosse a professora.

Como o aluno seguinte a fazer apresentação não trouxera o poema, a docente decidiu terminar a aula, corrigindo um exercício do manual.

### **Inferências**

O conteúdo trabalhado nesta aula insere-se no Domínio da Educação Literária do Programa e Metas Curriculares do Português do 2.º do CEB. Os alunos selecionaram e fizeram a leitura e declamação de poemas. Um deles identificou marcas formais do texto poético (estrofe e verso rimado), dois (eventualmente três, pois não ouvimos o que a aluna C disse à professora) expressaram ideias e pontos de vista provocados pela leitura dos poemas.

Glória Bastos (1999, p. 157) diz-nos que “a poesia apresenta-se como uma das formas de expressão que, de uma maneira mais produtiva e criativa, proporciona à criança a ocasião de brincar com a linguagem, com as palavras que lhe pertencem e que pouco a pouco vai dominando”. Ler textos literários é fundamental para a criação de um leitor literário e o poema é um “texto basilar na construção do futuro leitor de poesia” (Magalhães, 2008, p. 63).

Verifiquei que os três alunos que apresentaram poemas não estavam à vontade (em especial a aluna 3) e não conseguiam produzir um discurso fluente. Como definido por Silva, Viegas, Duarte e Veloso (2011), a expressão oral corresponde “à modalidade básica da atividade linguística e (...) ocupa a maior porção da produção linguística da maior parte das pessoas que usam uma língua para comunicarem entre si” (p. 17); apesar disso, e segundo estes autores, a escola tende a relegá-la para segundo plano, persistindo numa “visão grafocêntrica da língua e da sua aprendizagem” (p. 7). As atividades propostas que visam o ensino do português cingem-se, na sua maioria, ao treino da leitura, da escrita e da gramática. As razões elencadas por estes autores para não se trabalhar em contexto de sala de aula a dimensão oral da expressão linguística são diversas, sendo normalmente ao facto de “as realizações orais corresponde[re]m sempre a um registo informal/coloquial (...), não sendo registadas (...) não pode[re]m ser objeto de atenção, estudo, treino, descrição, avaliação ou correção; as realizações orais s[erem] sempre improvisadas”

(p. 7). É fundamental que tais práticas não continuem a ser perpetuadas no meio escolar pelas razões que estes autores apontam e que passo a citar:

(...) a realização oral das línguas é a verdadeira essência/natureza das línguas; o uso da dimensão oral está sujeito, tal como o da escrita, a condições de formalidade e planeamento equiparáveis ao uso escrito; o uso de certas marcas linguísticas nas produções orais exerce influência na percepção social dos falantes (p. 8).

Prosseguindo o raciocínio de Silva *et al.* (2011), é um facto que as produções orais se dão, na sua maioria, “em paralelo ou imediatamente a seguir à codificação da mensagem” (p. 12), não permitindo, por isso, as “revisões sucessivas e constantes do texto que se faz chegar ao destino”. Apesar disso, há inúmeras ocasiões em que o uso oral da língua precisa de ser adaptado de acordo com as circunstâncias. Para que essa adequação da linguagem se faça corretamente, os alunos deverão ter conhecimento de que é necessário para uma expressão oral cuidada: “planear, estruturar, rever, corrigir e reformular a sua mensagem” (p. 15). Assim, e tal como todas as outras competências linguísticas, as competências orais devem ser alvo de um ensino “sistemático, explícito, intencional e estruturado”, na medida em que a produção oral “está sujeita a graus de formalidade elevados e obedece a características próprias que se torna importante conhecer de forma explícita e estruturada” (p. 15).

Como salienta Franco (1999), dar a oportunidade à criança de poder ouvir-se, de tomar consciência da sua voz, “conhecer e apropriar[-se] dos mecanismos que permitem modular os sons que produzimos e assumir (...) o controlo dos seus efeitos nos que nos ouvem - e o poder de (...) enfrentar a presença e atenção dos outros” (p. 70) contribuirão para o seu desenvolvimento global, nomeadamente a confiança, autoestima e a autonomia. E a leitura de poemas em voz alta traz inúmeros benefícios, não se cingindo somente ao desenvolvimento de capacidades cognitivas. Para além de desempenhar “um poderoso efeito estabilizador emocional, podendo, por isso mesmo, prevenir muitos dos desequilíbrios afetivos que (...) tantas vezes se tornam geradores de indisciplina e agressividade” (p. 71), favorece ainda a integração do leitor no grupo.

## **1.10 26 de abril de 2019**

A minha parceira de estágio M. dinamizou uma aula no âmbito da disciplina de HGP, com a qual pretendia analisar as consequências políticas da morte de D.

Sebastião em Alcácer-Quibir. Estavam a faltar 2 dos 22 alunos que compõem a turma de 5.º ano da Escola D.

A M. começou por pedir a um aluno que a ajudasse a distribuir uma folha por cada colega, na qual, na parte da frente, constava a letra da canção “Lenda de El-rei D. Sebastião”, da autoria de José Cid, com espaços por preencher; no verso, tinha uma árvore genealógica (dos filhos e netos de D. Manuel I). Depois, explicou que iria reproduzir a música no computador e que os alunos deviam completá-la com as palavras que estavam em falta.

Apesar de os espaços lacunares terem sido somente três, houve dois alunos que não conseguiram preencher os espaços, alegando que se distraíram. A minha colega prosseguiu com a correção, projetando-a no *Powerpoint*. Terminada a correção, pediu a um aluno que lesse o título da canção e recordou algumas características da lenda, dizendo que era uma narrativa de tradição oral, baseada em factos reais, mas cujos relatos foram sofrendo alterações à medida que iam sendo transmitidos de geração em geração. Antes de dialogar com as crianças sobre a lenda de D. Sebastião, referiu que, para percebermos como surgira esta lenda, precisaríamos de recuar no tempo. Pediu então aos alunos que virassem a folha que distribuía e solicitou-lhes que fossem observando a árvore genealógica, enquanto explicava alguns dos fatores que contribuíram para a crise do Império Português do Oriente. De seguida, explicou que o declínio do império foi um dos motivos que conduziu D. Sebastião até ao desastre de Alcácer Quibir, e falou das repercussões que este acontecimento trouxe para o Reino de Portugal. Para explicar que após a morte de D. Sebastião não havia sucessores diretos, pediu que os alunos observassem a árvore genealógica.

Entretanto, quando a M. estava a referir que D. Sebastião estava sepultado no Real Mosteiro de Santa Maria de Belém (mais conhecido por Mosteiro dos Jerónimos), um dos alunos interveio, contando que fora com a mãe ao Mosteiro da Batalha e que ouvira alguém dizer que seria lá que poderíamos encontrar a sepultura deste monarca. A minha colega respondeu-lhe que tinha quase a certeza de que D. Sebastião se encontrava no Mosteiro dos Jerónimos; contudo, pediu-lhe que confirmasse a informação com a mãe, para depois conversarem na aula seguinte. Outra aluna também decidiu participar na discussão, contando que tinha dois livros com informações diferentes sobre o local onde se encontrava D. Sebastião: num deles dizia que, no Mosteiro dos Jerónimos, se encontrava apenas um túmulo vazio de D. Sebastião; no outro, havia a confirmação de que D. Sebastião estaria lá sepultado. Na tentativa de terminar com as incertezas do local onde o corpo de D. Sebastião se

encontrava, a M. explicou que os próprios historiadores têm várias interpretações sobre o que realmente aconteceu com D. Sebastião após a Batalha de Alcácer Quibir, logo não poderia confirmar nem desmentir com certeza aquela curiosidade.

A minha colega prosseguiu a aula, contando o desfecho e respectivas consequências que a Batalha teve para o reino de Portugal, nomeadamente a morte de um número elevado de portugueses, incluindo a do rei D. Sebastião, o que, por o rei não ter deixado descendência, originou o início da crise de sucessão. Acrescentou que após tais infortúnios o cardeal D. Henrique (tio-avô de D. Sebastião) assumiu o trono de Portugal entre 1578 e 1580 – ano em que morre. Como este, para além de velho, era cardeal, quando morreu, não deixou descendência. Retornando à árvore genealógica, a M. pediu aos alunos que a completassem, referindo os três candidatos ao trono (D. António, Prior do Crato; D. Filipe II de Espanha; D. Catarina, Duquesa de Bragança).

Num outro exercício, que a M. apelidou de “Quem é quem”, pretendia que os alunos completassem as frases de forma a descobrirem quem eram os apoiantes de cada candidato. Terminada e corrigida esta atividade, propôs um jogo para sistematizar o que apresentara na aula. Para isso, entregou a cada aluno um envelope, contendo tiras de papel com questões e explicou que, para cada pergunta, teriam 30 segundos para responder. Para marcar o tempo, projetou num diapositivo um cronómetro. Constatei que as crianças ficaram entusiasmadas com o desafio lançado, porque ao longo da atividade todas demonstraram estar empenhadas em responder a todas as questões. Na correção das questões, a minha colega teve o cuidado de projetar as soluções em suporte digital. Esta aula terminou com a entrega de uma proposta de trabalho com os conteúdos falados em aula.

## **Inferências**

A pretexto dos conteúdos a abordar, dar a letra de uma canção e, em especial, propor um jogo foram estratégias interessantes usadas pela minha colega, pois verifiquei que os alunos estavam motivados.

O jogo é uma atividade diferente da brincadeira, apesar de, muitas vezes, ser confundido como tal. Schwartz (2004, p. 37) diz que o brincar é uma atividade realizada espontaneamente, na qual não têm necessariamente de existir regras, nem vencedores e vencidos; contrariamente, o jogo caracteriza-se por ser uma “atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho”. Através do jogo aprende-se a funcionar em grupo, a interagir, a proceder a

determinadas exigências para se alcançar objetivos específicos. Perde-se e ganha-se, aprende-se a viver. Mesmo que as regras sejam a principal característica do jogo (e não o caráter livre da brincadeira), o jogo é, apesar disso, uma atividade que continua a ser agradável e que, por isso, leva a que as crianças se interessem por praticá-lo. O jogo transmite valores, ensina a desenvolver estratégias, obriga a que a criança aprenda a pensar por si própria, a agir em grupo ou isolada, mas sempre de forma metódica, pensada, de modo a que os objetivos sejam atingidos com sucesso ou, então, que se falhe e que se aprenda a falhar, que é algo também importante para a vida. O jogo ajuda o aluno a construir novas descobertas, enriquece-o. O jogo é um instrumento pedagógico extraordinário ao serviço do professor.

Chateau (1975, p. 29) afirma que “o mundo do jogo é uma antecipação do mundo das ocupações sérias”. O jogo é uma preparação para a vida futura, para a futura realização concreta, porque através dele a criança ganha autonomia, reforça a personalidade e os esquemas práticos com que se confrontará no futuro.

## CAPÍTULO 2 - PLANIFICAÇÕES

A planificação corresponde a um processo que pretende obter respostas às questões “o quê, como, para quê e quando ensinar” (Marques, 2000, p. 148). Para Zabalza (2000), o processo de planificação pressupõe:

(...) um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (p. 48).

É impreterível que os professores tenham consciência do papel que a planificação assume na organização do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é essencial que saibam planear convenientemente, tendo em vista os objetivos que traçaram, para o sucesso educativo dos alunos.

Em conformidade com Clarck e Yinger (citados em Zabalza, 1994), há diferentes motivações que levam os professores a planificar. Ao analisar, junto de um conjunto de professores, as causas para planificar, concluíram que havia

- Os que planificavam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhe criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.
- Os que chamavam planificação à determinação dos objetivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que atividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.
- Os que chamavam planificação às estratégias de atuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as atividades, que marcos de referência para a avaliação, etc. (pp. 48-49)

A planificação é a ponte que se estabelece entre o currículo de uma determinada disciplina e os alunos. No fundo, trata-se da passagem “entre o que se tem de ensinar e a aprendizagem no contexto de sala de aula” (Lopes & Silva, 2015, p. 3). De acordo com Arends (1995, p. 44), o ato de planificar “é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas”; partindo do currículo estabelecido, o docente, ao planificar, transforma-o e adapta-o às circunstâncias, “através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões (...) sobre o ritmo, sequência e ênfase”.

As opções tidas em conta pelo professor na hora de planificar são preponderantes no processo de aprendizagem. Essas escolhas exercem influência “no clima da sala de aula, os tipos de agrupamentos em que os alunos trabalham e as estratégias e atividades de aprendizagem em que se envolvem (Lopes & Silva, 2015, p. 3).

Tendo em consideração os aspetos mencionados, é impreterível que o docente invista tempo e esforço no ato de planificar, uma vez que, como esclarecido por Arends (1995, p. 46), “os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar sentido de direcção tanto a alunos como a professores e ajudar os alunos a tornarem-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir”.

Apesar de a planificação assumir uma posição imprescindível para a qualidade e melhoria do ensino e da aprendizagem que se efetuam nas escolas, é fundamental que a planificação elaborada pelos docentes seja flexível e ajustada aos diferentes interesses e aspirações manifestados pelos alunos. É necessário envolver e responsabilizar os alunos na sua própria aprendizagem, já que, como clarifica Pinto (2002):

(...) a aprendizagem não [é] um modelo em que alguém dá e alguém recebe, mas um modelo em que todos colaboram num processo autêntico e conjunto (...) onde se envolvem professores, sujeitos da aprendizagem e todos os outros participantes deste processo, desde os pais aos especialistas (pp. 293-294).

Apresento, de seguida, oito planificações, que escolhi de entre as que preparei ao longo do meu estágio. Estas planificações foram feitas para aulas de quatro turmas do 1.º CEB e quatro turmas do 2.º CEB, e foram devidamente enquadradas nas planificações dos professores titulares. Optei por seleccionar planificações dos diferentes anos de escolaridade, do 1.º ao 6.º ano, inclusive, e sobre áreas diversificadas: Português, Matemática e Estudo do Meio, no 1.º CEB; Português, História e Geografia de Portugal (HGP), no 2.º CEB.

Começarei por fazer a apresentação inicial das minhas planificações em quadro. Em todas, as quatro colunas que as compõem referem-se, respetivamente, aos conteúdos programáticos; ao tempo previsto de aula, às estratégias a utilizar e aos recursos que serão necessários. Após a apresentação dos quadros, justifico as opções tomadas.

## 2.1 Português (2.º ano)

Quadro 5 – Planificação de Português (2.º ano)

Plano de aula de Português			
Turma: 2.º ano		Data: 10 de novembro de 2017	Nome: C. Gaivão
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<p><b>Oralidade</b></p> <p><u>Compreensão e expressão</u></p> <p>Vocabulário: alargamento, adequação, variedade.</p> <p><b>Leitura e Escrita</b></p> <p><u>Compreensão de texto</u></p> <p>Ler um pequeno texto narrativo;</p> <p>Vocabulário: alargamento, adequação e variedade.</p> <p><b>Gramática</b></p> <p><u>Classes de Palavras</u></p> <p>Nomes comuns coletivos.</p>	60 min.	<p>Oralmente, detetar as conceções que os alunos têm em relação ao São Martinho;</p> <p>Leitura modelo do texto “Dia de São Martinho” (leitura feita pelo livro);</p> <p>Solicitar a leitura a alguns alunos;</p> <p>Solicitar que averiguem as palavras desconhecidas, sublinhando-as; posterior deteção do seu significado;</p> <p>Colocar questões de compreensão do texto lido;</p> <p>Com base no texto, propor uma atividade relacionada com os nomes comuns coletivos.</p>	<p><i>O Livro das Datas</i>, de Luísa Ducla Soares;</p> <p>Fotocópias impressas com o texto;</p> <p><i>Powerpoint</i>;</p> <p>Sinaléticas (letras A, B e C)</p>

Uma vez que o dia de São Martinho se celebra a 11 de novembro, que no ano de 2017 recaiu num sábado e não num dia útil, a professora titular de turma deste 2.º ano da Escola A pediu-me que aproveitasse um dos momentos da minha aula de dia inteiro e planificasse uma atividade sobre este tema. Para isso, escolhi *O Livro das Datas*, de Luísa Ducla Soares, que inclui a lenda “Dia de São Martinho”.

Com esta planificação, pretendo começar por verificar o que os alunos sabem sobre esta data, colocando-lhes algumas questões. Depois procederei à leitura modelo do texto. Posteriormente, solicitarei a alguns alunos que leiam o texto, sublinhando os vocábulos que não conheçam. Prevendo que algumas das palavras poderão suscitar dúvidas (‘romano’, ‘cristianismo’, ‘mosteiro’, ‘pipa’, ‘magusto’), terei o cuidado de as

colocar em diapositivos, acompanhadas de imagens e respetivos significados. Após, farei algumas perguntas de compreensão do texto lido.

Solicitarei aos alunos que encontrem a palavra “exército” e a circundem no texto para, a partir daí, explorar o conteúdo gramatical dos nomes comuns coletivos. Depois de explicar em que consistem, proporei uma atividade relacionada com esta temática. Entregarei a cada aluno três sinaléticas (letras A, B, C). No quadro interativo, apresentarei diapositivos com nomes comuns coletivos (por exemplo, ‘alcateia’), com respostas A, B, C (por exemplo, ‘conjunto de: A - porcos, B - lobos, C - aves’), para que os alunos optem por uma de entre as três hipóteses possíveis, levantando uma das sinaléticas entregues, identificando assim o significado do nome coletivo apresentado.

A lenda é um dos subgéneros da Literatura de Expressão Oral. No *Dicionário de Narratologia*, Reis e Lopes (2011) definem-na como:

(...) uma narrativa em que um facto histórico aparece transfigurado pela imaginação popular: não se trata [...] de uma reconstituição objectiva e ‘documental’ de um facto ocorrido num passado remoto, mas sim de uma narrativa de carácter ficcional, (...) transmitida de geração em geração (p. 224).

Diniz (2001, p. 61) refere que a lenda, fortemente marcada pela tradição oral, “explica um hábito colectivo, uma superstição, uma romaria religiosa”. Importa referir que, inserindo-se no campo da literatura tradicional, a lenda serve de objeto a vários domínios de atuação do saber. Segundo Guerreiro (citado em Bastos, 1999, p. 62), esses domínios são o “estético, pedagógico, linguístico, sociológico, histórico, psicológico e filosófico”, servindo para “distrair, pessoas de todas as idades e especialmente a infância e a juventude. E, com o divertimento, vem a moralidade, o ensino da experiência, que nos vão modelando o carácter e enriquecendo o saber”.

A definição proposta por Cunha e Cintra (2016, p. 192) para o conceito de nome comum coletivo é a seguinte: “as palavras que se encontram no singular, mas que se referem a um conjunto de seres ou coisas da mesma espécie são denominadas de nome comum coletivo”. Quanto a esta matéria gramatical, de acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português, ela deverá ser introduzida no 4.º ano de escolaridade; no entanto, na Escola A, os alunos andam adiantados em relação a alguns pontos do Programa, pois, como referido, começaram a aprendizagem da leitura e escrita aos 5 anos.

## 2.2 Matemática (3.º ano)

Quadro 6 – Planificação de Matemática (3.º ano)

Plano de aula de Matemática			
Turma: 3.º ano		Data: 19 de janeiro de 2018	Nome: C. Gaivão
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<b>Números e Operações</b> <u>Sequências e regularidades</u>	30 min.	<p>Pedir aos alunos para realizarem com as palhinhas uma sequência de figuras geométricas (triângulo, quadrado e hexágono);</p> <p>Recordar as definições de padrão e de unidade de padrão, recorrendo à sequência indicada e relembrando: “Se repetires este conjunto de elementos precisamente nesta ordem, terás um padrão?”;</p> <p>Propor a resolução de uma situação problemática, envolvendo o padrão;</p> <p>Projetar em suporte digital uma sequência e recordar o conceito de lei de formação, definindo-a como uma regra ou critério que se estabelece na organização ou nas características de uma sequência, e recordar que os termos da sequência são, numa determinada ordem, os elementos que constituem essa sequência;</p> <p>Propor uma atividade que envolva a descoberta de uma lei de formação compatível com uma determinada sequência;</p> <p>Permitir que os alunos criem diferentes tipos de sequências abordadas na aula, incentivando-as a verbalizar os critérios de construção dos mesmos.</p>	Palhinhas; <i>Powerpoint.</i>

Começarei esta aula ditando uma sequência de três figuras geométricas (triângulo, quadrado e hexágono). Depois, projetarei a sequência indicada anteriormente num diapositivo, para recordar as definições de padrão e de unidade padrão, lançado a seguinte questão: “se repetires este conjunto de elementos precisamente nesta ordem, terás um padrão?”.

Compreendidos os conceitos, desafiarei os alunos a resolverem uma situação problemática. Primeiro, perguntarei qual será a figura que ocupará o nono termo da sequência (será um hexágono?); depois, questioná-los-ei, no vigésimo terceiro milésimo centésimo nono termo - 23109.º, se é ou não um hexágono.

Terminada a correção do problema, aparecerá um diapositivo com outra sequência, constituída por palhinhas, em que o critério estabelecido consistirá em adicionar uma palhinha ao termo seguinte. Este exemplo permitirá lembrar: 1) o conceito de lei de formação (regra ou critério que se estabelece na organização ou nas características de uma sequência); 2) que os termos da sequência são, numa determinada ordem, os elementos que constituem essa sequência.

Seguidamente, proporei uma atividade que envolva a descoberta de uma lei de formação compatível com uma dada sequência.

As palhinhas são materiais estruturados didaticamente. Segundo Royo (citada em Caldeira, 2009, p. 17), um material estruturado didaticamente caracteriza-se por ser funcional, “pouco estruturado, polivalente, de custo baixo e [ter] múltiplas finalidades”; podem ser obtidos “da natureza, de objectos caseiros ou desperdícios, que podem ser utilizados com uma finalidade didáctica”. Royo adianta que estes instrumentos de aprendizagem servem como “mediador[es] entre a criança e a realidade”. Para Bivar *et al.* (2013), a atividade matemática e os conteúdos a abordar nos primeiros anos de escolaridade devem ser “introduzidos de forma progressiva, começando-se por um tratamento experimental e concreto, caminhando-se faseadamente para uma conceção mais abstrata” (p. 6).

Para terminar esta aula, pretendo que sejam os próprios alunos a desafiarem-se uns aos outros, criando as suas próprias sequências com palhinhas. Pretendo, igualmente, incentivá-los a verbalizarem, caso os colegas não consigam descobrir, os critérios que utilizaram para a construção das mesmas.

## 2.3 Matemática (1.º ano)

Quadro 7 – Planificação de aula de Matemática (1.º ano)

Plano de aula de Matemática			
Turma: 1.º ano		Data: 26 de março de 2018	Nome: C. Gaivão
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<b>Números e Operações</b> <u>Adição:</u> Problemas de um passo envolvendo situações de juntar e acrescentar;  <u>Subtração:</u> Problemas de um passo envolvendo situações de retirar, comparar ou completar.	60 min.	Relembrar os valores numéricos associados às diferentes cores da Calculadora <i>Papy</i> ;  Recordar a forma de representar os números inteiros, no sistema decimal (unidades na primeira placa, dezenas na segunda, etc.);  Pedir aos alunos que representem diferentes quantidades nas calculadoras, para verificar o que já sabem;  Recordar as regras necessárias para realizar a operação de aritmética da adição e subtração;  Propor situações problemáticas que envolvam as duas operações de aritmética, para serem resolvidas através das Calculadoras <i>Papy</i> ;  Fazer a correção das situações problemáticas, explicando dúvidas.	Calculadoras <i>Papy</i> , <i>Powerpoint</i> .

Com esta planificação, pretendo trabalhar as operações aritméticas da adição e da subtração, e ainda situações problemáticas com recurso às Calculadoras *Papy*. Os conteúdos referidos nesta proposta estão estipulados no Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico, no domínio Números e Operações, 1.º ano.

Iniciarei a atividade lembrando os valores numéricos associados às quatro cores (branco, azul, rosa, verde) existentes na placa e formas de representarmos nas calculadoras os números inteiros no sistema decimal, com alguns exemplos ilustrativos. Solicitarei aos alunos a representação de diferentes quantidades, sem me preocupar com o número de peças que as crianças colocarão num determinado quarto

da placa; começarei este exercício na placa das unidades e, caso verifique que não há dificuldades, continuaremos até à placa que representa a ordem das centenas. Após, recordarei as regras necessárias para se efetuar a operação da adição neste material: 1) deverão ser representados todos os dados do problema; 2) não são permitidas duas ou mais marcas num quarto da placa; 3) duas marcas numa mesma cor equivalem a uma marca na cor seguinte; 4) o resultado final em cada placa nunca poderá ser mais do que um algarismo.

Seguidamente, ditarei situações problemáticas que envolvam juntar e acrescentar, para que os alunos as resolvam nas *Calculadoras Papy*. Para a representação dos dados na operação aritmética da subtração, terei de distribuir peças de duas cores diferentes (uma cor para o aditivo e outra para o subtrativo). Depois demonstrarei, através de um caso simples, as regras inerentes a esta operação, alertando para o facto de que, quando há marcas de duas cores diferentes no mesmo quarto de placa, estas se anulam, e que o objetivo é fazê-las encontrarem-se, para que no final reste somente uma das cores. Salientarei que, contrariamente ao que acontece na operação da adição, neste caso, os alunos devem ‘andar’ com as peças da esquerda para a direita, ou seja, devem decompor o número maior, para que este se ‘encontre’ com o número menor. Concluirei a aula com alguns exercícios de aplicação, projetados em suporte digital.

Para uma aprendizagem mais proveitosa em qualquer disciplina, deverão ser facultados à criança diferentes materiais, para que esta, ao manuseá-los, possa satisfazer a constante necessidade de exploração, experimentação e manipulação. No ensino da matemática, a aprendizagem e estruturação de certos conceitos por parte das crianças devem partir de situações concretas para que, progressivamente, se chegue à fase de abstração (Damas *et al.*, 2010, p. 5). Sendo a Matemática uma disciplina que opera essencialmente com conceitos abstratos, torna-se ainda mais urgente que se viabilize a aquisição de determinados conteúdos com base num suporte físico. Esse suporte poderá ser, entre outras opções, um material estruturado – o que é o caso das calculadoras *Papy*. Com este material, segundo Caldeira (2009), o aluno

(...) aprende a seleccionar, decidir, descobrir regularidades e a utilizar diferentes modos de chegar à resolução de um problema; realizar a compreensão dos números e da numeração; reconhece a compreensão do sentido do número e das operações; efectua o cálculo com números, realizando operações; desenvolve o cálculo [e] resolve situações problemáticas (p. 347).

Como explica Caldeira (2009, p. 346), a função das Calculadoras *Papy* assemelha-se a um ábaco, na medida em que elas “combina[m] o sistema decimal, com o sistema binário”. Este material é composto por uma séria de placas, estando cada uma delas dividida em quatro partes iguais (cada placa tem a face quadrada). Para representarmos uma determinada quantidade, podemos utilizar “qualquer material”, desde que “ocupe o espaço permitido pelo quarto do quadrado”. As placas são dispostas na horizontal, umas ao lado das outras, com um pequeno intervalo entre elas. Para se proceder à representação dos números inteiros no nosso sistema de numeração, isto é, decimal, a placa mais à direita representa a ordem das unidades, a segunda placa a das dezenas, a terceira a das centenas e assim sucessivamente. Assim, esclarece Caldeira, “colocando as placas uma ao lado da outra, expandimos o sistema como quisermos, colocando a indicação por cima, se assim o decidirmos”.

A manipulação de materiais respeita a natureza da criança, dado que, como refere Damas *et al.* (2010), “além de despertarem um grande entusiasmo, permitem que as crianças permaneçam activas, questionadoras e imaginativas” (p. 5-6). Para além disso, prosseguem estes autores, possibilitam o envolvimento dos alunos “na aprendizagem; auxiliam o trabalho dos professores; beneficiam o ritmo particular da aprendizagem; aumentam a motivação [e] são instrumentos de avaliação” (p. 6).

Segundo Ruas e Grosso (2002, p. 3), o propósito do ensino da matemática prende-se com o desenvolvimento de três finalidades, comuns aos três ciclos do ensino básico e que são “a capacidade de raciocínio, (...) a capacidade de comunicação [oral e escrita] e ainda a capacidade de resolução de problemas”. Esta última capacidade é considerada transversal a todos os domínios, uma vez que é durante a resolução de problemas que a criança poderá aplicar, significativamente, os conhecimentos e o domínio das técnicas que aprendeu.

Em relação ao conceito de problema, Caldeira (2009, p. 104) esclarece que só se poderá encarar uma situação como um problema quando “não [dispomos] de procedimentos automáticos que nos permitam solucioná-la de forma mais ou menos imediata, sem exigir, de alguma forma, um processo de reflexão ou uma tomada de decisões sobre a sequência de passos a serem seguidos”. Bivar *et al.* (2013) referem que a resolução de situações problemáticas implica:

(...) a leitura e interpretação de enunciados, a mobilização de conhecimentos de factos, conceitos e relações, a seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos, previamente estudados e treinados, a revisão, sempre que necessária, da estratégia preconizada e a interpretação dos resultados finais (p. 5).

## 2.4 Estudo do Meio (4.º ano)

Quadro 8 – Planificação de Estudo do Meio (4.º ano)

Plano de aula de Estudo do Meio			
Turma: 4.º ano		Data: 21 de maio de 2018	Nome: C. Gaivão
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<p><b>Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural</b></p> <p>Identificar alguns fatores do ambiente que condicionam a vida das plantas e dos animais (água, ar, luz, temperatura, solo) – que realizar experiências.</p>	45 min.	<p>Contextualizar o tema, passando um vídeo sobre as aves migratórias;</p> <p>Conversar com os alunos sobre o que observaram, para levá-los a descobrir a questão-problema;</p> <p>Colocar a questão problema: “Os fatores abióticos influenciam o comportamento dos animais?”;</p> <p>Identificar as conceções alternativas/previsões, individualmente, solicitando aos alunos o preenchimento de uma tabela de dupla entrada;</p> <p>Solicitar a participação dos alunos na apresentação dos materiais necessários para a execução da atividade;</p> <p>Propor a realização da experiência, seguindo as etapas;</p> <p>Propor o registo das observações e confrontá-las com as previsões;</p> <p>Responder à questão problema;</p> <p>Sistematizar e explicar os conteúdos científicos;</p> <p>Continuar a explorar o tema, perguntando aos alunos se haverá mais adaptações dos seres vivos ao ambiente, para além das comportamentais.</p>	<p><i>Prezzi</i>;</p> <p>protocolos experimentais;</p> <p>vídeo sobre a rota efetuada pelas cegonhas;</p> <p>minhocas;</p> <p>luvas;</p> <p>jornais;</p> <p>tabuleiros;</p> <p>esguichos;</p> <p>pinças;</p> <p>água;</p> <p>candeeiros;</p> <p>papel de alumínio.</p>

A presente atividade começará com a projeção de um vídeo, em que se poderá ver a rota migratória efetuada pelas cegonhas (os locais onde passa o inverno e os locais onde se reproduz), em busca de temperaturas amenas e de maior disponibilidade de água e alimentos. Com este vídeo pretendo relacionar a adaptação comportamental das aves face à variação de fatores abióticos.

Em diálogo com os alunos, colocarei algumas questões, com o intuito de os levar à questão-problema pretendida. Uma vez introduzida esta, distribuirei o protocolo experimental, para que as crianças, depois da leitura da introdução, preencham as previsões/conceções alternativas individualmente e para que depois possamos, em conjunto, discutir a razão dos registos efetuados. Terminado o debate, solicitarei a participação de alguns alunos para que leiam a lista dos materiais e os procedimentos necessários para pôr em prática a experiência. Como, entre esses materiais, se encontram minhocas, antes de os alunos iniciarem a atividade, pretendo alertá-los para o facto de estarem a trabalhar com seres vivos e que, por esse motivo, devem ter especial cuidado ao deslocarem as minhocas de um recipiente para o outro, respeitando-as.

Feita a experiência e, após os resultados, faremos o confronto entre estes e as previsões, procurando que todas as crianças reflitam, através do diálogo. Se os alunos chegarem à conclusão de que os fatores abióticos (neste caso, a água e a luz) exercem influência no comportamento dos seres vivos, o propósito da experiência foi cumprido com êxito.

A atividade experimental que proporei constitui uma forma de explorar uma situação didática através do trabalho prático, que apresenta a estrutura que Martins *et al.* (2009) apresentam como “situação contextualizadora, questão-problema, exploração das ideias prévias, planificação da atividade, experimentação, registos, sistematização do que aprenderam com a atividade” (p. 17). Quando as atividades propostas pelo professor partem do interesse das crianças, há, por parte destas, um envolvimento muito maior, ou seja, e segundo os mesmos autores, “quando as crianças são desafiadas a procurar a resposta a uma situação que lhes é familiar implicam-se de forma mais profunda na atividade” (p. 19). Dito isto, é imprescindível que quaisquer atividades partam, no início da “exploração didática”, de situações do seu quotidiano e interesse, tendo, por isso, que ser adaptadas consoante o grupo de alunos no qual incide a atividade.

As crianças constroem explicações relativamente aos fenómenos que observam. As atividades que lhes são propostas têm de surgir de uma questão, dúvida

ou curiosidade, que parta do seu interesse ou, pelo menos, que esteja relacionada com o seu quotidiano. O professor que tenha em consideração essas ideias prévias construídas pelos alunos, que as compreenda e as utilize como ponto de partida para novas situações de aprendizagem, não só será capaz de prever e antecipar a sua ação enquanto facilitador/mediador de aprendizagens, como também saberá ajustar estratégias e recursos às diferentes situações que possam advir. Assim, este tipo de atividades deve ser desenvolvido num clima de prazer, com o intuito de desinibir a criança, a ponto de esta poder explorar, testar e comunicar as suas ideias livremente. Essas ideias devem ser um contributo para a vontade de procurar explicações e respostas, devendo incentivar as crianças a “apresentarem questões, explicações, a levantarem ‘hipóteses’ e a experimentar formas de as testar/validar” (Martins *et al.*, 2009, p. 22).

No final das experiências, devem fazer-se os registos das observações baseadas nas evidências recolhidas. O professor deve permitir um momento de confronto e discussão entre os alunos, para que se compare a evolução dos registos de observação, demonstrando-se, assim, as mudanças ocorridas ao longo dos vários registos. Para Martins *et al.* (2009, p. 23), é a partir destas confrontações que se dá a mudança conceptual e, quando esta ocorre, “permite que a criança tenha consciência daquilo que pensava inicialmente e da razão por que essas ideias se confirmaram ou não”. Concluída esta etapa, o professor deverá realizar uma breve sistematização do que os alunos aprenderam, referindo o essencial a reter.

Convém salientar ainda um ponto de extrema importância: uma vez que a exploração de uma temática provoca, quase sempre, novas perguntas, o desenvolvimento de cada atividade não deve fechar-se em si mesma, devendo antes possibilitar a continuidade de exploração de novas atividades. Para que isso seja possível, no fim de cada atividade, novas propostas devem ser apresentadas, para que sejam posteriormente desenvolvidas (Martins *et al.*, 2009).

Para manter a curiosidade sobre a temática que explorarei nesta aula, desafiarei os alunos a pesquisarem, com os pais, que outras adaptações, para além da comportamental, poderão existir, de forma a que os animais fiquem menos expostos às variações dos fatores abióticos.

## 2.5 Português (6.º ano)

Quadro 9 – Planificação de Português (6.º ano)

Plano de aula de Português			
Turma: 6.º ano    Data: 7 de dezembro de 2018			Nome: C. Gaivão
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<p><b>Leitura e Escrita</b></p> <p><u>Compreensão de texto</u></p> <p>Texto Publicitário;</p> <p>Produção de texto publicitário</p> <p><b>Gramática</b></p> <p><u>Sintaxe</u></p> <p>Modificador.</p>	45 min.	<p>Recordar a finalidade e estrutura do texto publicitário, recorrendo a uma animação apresentada em suporte digital;</p> <p>Fazer a distinção entre os dois tipos de publicidade (comercial e não comercial/institucional), recorrendo a um conjunto de imagens e vídeos, e solicitando a colaboração dos alunos;</p> <p>Mostrar imagens publicitárias sem alguns dos elementos que caracterizam o texto publicitário e solicitar aos alunos a construção desses elementos, registando-os nas ardósias;</p> <p>Verificar e discutir as propostas apresentadas;</p> <p>Partir de uma publicidade institucional para explorar a função sintática de modificador;</p> <p>Realizar exercícios de aplicação, coletiva e individualmente.</p>	<p><i>Powerpoint</i>;</p> <p>4 Diapositivos com diferentes tipos de publicidade (2 comerciais e 2 institucionais);</p> <p>2 Vídeos;</p> <p>Ardósias;</p> <p>Giz;</p> <p>Apagador;</p> <p>Diapositivos sobre publicidade institucional e com exercícios sobre modificadores;</p> <p>Proposta de trabalho com exercícios de aplicação sobre os modificadores.</p>

A professora cooperante pediu-me que na minha aula avaliada trabalhasse os seguintes conteúdos: 1) a exploração das características do texto publicitário (finalidade, estrutura e tipo de linguagem); 2) a identificação da função sintática de modificador. Estes dois conteúdos enquadram-se nos domínios da Leitura e escrita e da Gramática do Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico, 6.º ano e, conseqüentemente das Aprendizagens Essenciais (6.º ano).

Para explorar estas temáticas, começarei por projetar um diapositivo de cariz institucional, com os elementos da estrutura que geralmente caracteriza o texto publicitário (logótipo, slogan, texto que visa informar ou convencer, imagem apelativa).

À medida que surgirem estes elementos, irei explicando a sua função e importância. Posteriormente, questionarei os alunos sobre aquele tipo de publicidade: se visa a obtenção de lucros ou não.

De seguida, esclarecerei que, quando a publicidade não tem como objetivo lucrar, denomina-se publicidade institucional. Com um segundo diapositivo, de cariz comercial, pretendo que sejam os alunos a identificar as partes constituintes do texto publicitário e perguntar-lhes-ei se aquele tipo de publicidade pretende aumentar o lucro da empresa visada.

Após explorar as semelhanças e diferenças dos dois tipos de publicidade, proporei, mediante a apresentação das várias imagens e vídeos respeitante a ambos os tipos de publicidade, uma atividade em suporte digital. Com ela, pretendo compreender se os alunos percebem a diferença entre publicidade comercial e não comercial/institucional. Para esta atividade, distribuirei ardósias por todos os elementos da turma, de modo a que façam os exercícios e eu possa verificar quais têm mais ou menos dificuldades.

Terminada esta atividade, desafiarei os alunos a escreverem nas ardósias um *slogan*, a partir da imagem de um anúncio publicitário, registando-o igualmente nas ardósias.

Para interligar o conteúdo gramatical que me foi proposto trabalhar (função sintática de modificador), partirei de uma publicidade institucional. Para a explicação, levarei uma animação, na qual esta matéria seja explicada passo a passo. Para consolidar o conteúdo gramatical, distribuirei uma proposta de trabalho escrita, com a identificação dos modificadores presentes nas frases. A aula terminará com a correção desta proposta.

No Relato de 9 de fevereiro de 2018, referi que a tipologia textual, de acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, é trabalhada desde o 1.º ano do Ensino Básico. Este conteúdo é crucial. Como se pode ler nos objetivos gerais daquele Programa (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), pretende-se que, no final do Ensino Básico, o aluno tenha desenvolvido “a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos” (p. 5). Sendo o 2.º CEB, segundo os mesmos autores, o “da conclusão e consolidação das aprendizagens essenciais iniciadas no 1.º Ciclo e simultaneamente o da abertura à especificação de conceitos a dominar e de aptidões a desenvolver” (p. 19), progressivamente, os diversos tipos de texto vão sendo trabalhados do 1.º ao 6.º ano. O texto publicitário está incluído no 6.º ano de escolaridade.

Para trabalhar este conteúdo, resolvi distinguir entre publicidade comercial e institucional. A publicidade comercial “promove o consumo de um produto ou serviço”, enquanto a publicidade institucional pretende “alerta[r] para determinado tipo de situações ou (...) promove[r] a adesão a determinados comportamentos” (Jorge, 2016, p. 261).

Quando apliquei este Plano, observei que os alunos estranharam a palavra ‘institucional’ e tiveram dificuldade em entender as diferentes intenções desta publicidade – por exemplo, a pretexto do diapositivo que apresentei sobre o Banco Alimentar contra a Fome, consideraram que esta instituição pretendia beneficiar financeiramente com a angariação dos géneros alimentares. Penso que a confusão é compreensível, pois, como os alunos diziam, o Banco Alimentar ‘recebe algo’. Não só escrevi no quadro a palavra ‘institucional’, como, depois de ouvir estas dúvidas, voltei a explicar o conceito, esclareci que o Banco Alimentar redistribui os alimentos que recebe pelas pessoas carenciadas, não lucrando, portanto, com isso e dei-lhes ainda os exemplos da Amnistia Internacional e da UNICEF.

Pareceu-me interessante interligar a matéria gramatical (modificadores) com o texto publicitário, pelo que planeei explorá-la a partir deste último.

Segundo o *Dicionário Terminológico* (Ministério da Educação e Ciência, s.d.), o modificador é caracterizado por ser uma:

(...) função sintáctica desempenhada por constituintes não seleccionados por nenhum elemento do grupo sintáctico de que fazem parte. Por não serem seleccionados, a sua omissão geralmente não afecta a gramaticalidade de uma frase. Os modificadores podem relacionar-se com frases ou orações, constituintes verbais ou nominais.

Este conteúdo gramatical – modificadores – está igualmente programado para o 6.º ano de escolaridade.

## 2.6 História e Geografia de Portugal (6.º ano)

Quadro 10 – Planificação de HGP (6.º ano)

Plano de aula de HGP			
Turma: 6.º ano		Data: 25 de janeiro de 2019	Nome: C. Gaivão
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<p><b>Domínio – Portugal do século XVIII ao século XIX</b></p> <p><u>Conhecer a organização social liberal, por oposição à sociedade do século XVIII</u></p> <p><u>Portugal no século XIX: a vida no campo</u></p>	45 min.	<p>Dispor as mesas da sala de aula com o intuito de formar grupos;</p> <p>Entregar uma pasta com: um livro de questões, documentos históricos e imagens, de forma a contextualizar o tema;</p> <p>Explicar as regras de funcionamento da atividade;</p> <p>Orientar os grupos durante a atividade, caso haja dúvidas;</p> <p>Corrigir, oralmente, as respostas dadas pelos grupos para introduzir a temática;</p> <p>Projetar um conjunto de imagens em suporte digital, para que, em grupo, seja explorado o modo de vida da população portuguesa no campo em meados do século XIX.</p>	<p>Canetas de acetato;</p> <p>Imagens plastificadas;</p> <p>Reproduções de documentos históricos;</p> <p>Livro de questões;</p> <p>Folha plastificada para as respostas;</p> <p><i>Powerpoint.</i></p>

Começarei por organizar o espaço da sala de aula com o objetivo de formar quatro grupos de trabalho. Depois, distribuirei uma pasta por cada grupo. Esta incluirá: um livro de questões, documentos históricos e imagens. Terminada a entrega do material, prosseguirei com a explicação das regras. Esta atividade permitir-me-á introduzir uma das temáticas que me foi proposta para esta aula: conhecer a organização social liberal, por oposição à sociedade do século XVIII. Enquanto os alunos põem em prática a proposta de trabalho, circularéi pelos grupos, para poder

orientar o trabalho ou explicar eventuais dúvidas que possam surgir. Quando todos os grupos terminarem de resolver as questões, darei início à correção, que será feita oralmente. Por fim, depois de se aperceberem das principais mudanças que ocorreram na sociedade pós Revolução Liberal, projetarei uma série de imagens em diapositivos, para que, em conjunto, façamos a exploração do modo de vida da população portuguesa no campo em meados do século XIX.

O ensino da História é um dos meios privilegiados para desenvolver no ser Humano um espírito lógico, analítico e crítico. Combatendo a ignorância, criamos uma sociedade interventiva, capaz de tomar decisões sustentadas e responsáveis “sem aceitar posições de terceiros” (Fabregat & Fabregat, 1989, p. 11).

De acordo com Piaget e Inhelder (1979, pp. 103 ss.), o ser humano passa por diferentes estádios de desenvolvimento ao longo da vida. Na fase entre os 7 e os 11 anos, situa-se num período de operações concretas, isto é, a sua incapacidade de abstração impossibilita-o de compreender a evolução da sociedade no tempo e a sua organização no espaço. Neste período, as atividades a desenvolver devem partir de situações concretas, baseando-se na classificação da realidade, na ordenação em séries e na sua numeração. O prazer que os mais novos sentem ao ouvirem histórias, motivado pelo ‘instinto’ e pelo ‘primitivo maniqueísmo’, leva a que as narrações de determinados factos históricos sejam estratégias que deverão ser adotadas pelos professores. A grande finalidade do ensino da disciplina de História é, portanto, nesta fase, fomentar o interesse e curiosidade dos mais novos pelos acontecimentos mais significativos da história, deixando para níveis mais avançados o rigor científico (Fabregat & Fabregat, 1989, pp. 11-14).

Na concretização desta planificação, cujo relato de aula apresento (Relato 1.7, referente a 25 de janeiro de 2019), tive uma falha na gestão de tempo, como ali pormenorizei, pois, por um lado, os alunos da turma não estavam habitados a trabalhar em grupo, o que fez com que eu disponibilizasse demasiado tempo para o trabalho em grupo, não tendo sabido gerir o tempo de aula e, conseqüentemente, não tendo atingido os objetivos de aprendizagem que tinha traçado.

## 2.7 Português (5.º ano)

Quadro 11 – Planificação de Português (5.º ano)

Plano de aula de Português			
Turma: 5.º ano		Data: 6 de maio de 2019	Nome: C. Gaivão
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<p><b>Educação literária</b></p> <p><u>Leitura de textos da literatura para crianças e jovens</u></p> <p><u>Compreensão de texto</u></p> <p>Texto dramático: organização estrutural (cena e fala)</p> <p><b>Gramática</b></p> <p><u>Sintaxe</u></p> <p>Pronome pessoal em adjacência verbal: pronomes átonos em frases afirmativas e negativas</p>	50 min.	<p>Dispor as mesas em U;</p> <p>Distribuir fotocópias do texto pelos alunos;</p> <p>Partir da mancha gráfica do texto dramático para explorar algumas das suas características;</p> <p>Questionar os alunos sobre as semelhanças e diferenças deste tipo de texto em relação ao texto narrativo;</p> <p>Solicitar a colaboração de três alunos para fazerem a leitura em voz alta do texto;</p> <p>Colocar questões de compreensão do texto lido;</p> <p>Dinamizar uma atividade com a qual os alunos se apercebam da importância das didascálias;</p> <p>Distribuir ardósias, giz e apagador por todos os alunos;</p> <p>Com base em partes do texto, partir para a pronominalização, apresentando exemplos em <i>Powerpoint</i>;</p> <p>Propor a realização de exercícios de aplicação gramatical, coletiva e individualmente.</p>	<p>Fotocópias do texto dramático “O Mandarin Fi Xu”, de José Vaz;</p> <p>Cartões com excertos do texto e com didascálias;</p> <p><i>Powerpoint</i>;</p> <p>Ardósias;</p> <p>Giz;</p> <p>Apagador.</p>

A professora de Português desta turma solicitou-me que fizesse uma aula de revisão sobre o texto dramático e sobre o pronome pessoal em adjacência verbal, conteúdos dos domínios, respetivamente, da Educação Literária e da Gramática, uma vez que os alunos tinham dúvidas nestes conteúdos. Escolhi para trabalhar o texto dramático “O Mandarin Fi Xu”, de José Vaz.

Após a distribuição de fotocópias do texto dramático, irei começar por fazer um levantamento dos conhecimentos que os alunos têm sobre este género literário. Para isso, partirei da mancha gráfica que o particulariza. Finda esta parte introdutória, apresentarei oralmente as informações essenciais sobre o texto dramático. Começarei por referir as fases que vão desde a escrita do texto dramático, pelo dramaturgo, até à sua transformação num espetáculo teatral, levada a cabo pelo encenador e outros profissionais ligados a esta produção artística. De seguida, abordarei a estrutura textual comum a uma obra dramática: texto principal (neste caso, cingir-me-ei somente a uma das técnicas de representação discursiva mais frequente nestes textos, o diálogo) e texto secundário (indicações cénicas/didascálias) e respetivas funções. Por fim, e com base nos contributos eventualmente dados pelos alunos, conduzirei a aula no sentido de apresentar três diferenças entre o texto dramático e o texto narrativo, designadamente: 1) a inexistência de narrador; 2) descrições dadas a ver, entre outros, pelo cenário, pela iluminação, pelo tom de voz; 3) o predomínio do diálogo.

Feito o levantamento destas características, solicitarei a participação de três alunos para a leitura do texto e, após, farei oralmente algumas perguntas de compreensão sobre o texto.

As didascálias são muito importantes para o leitor de obras dramáticas e para os profissionais de teatro (encenador, ator, caracterizador, cenógrafo, figurinista, aderecista, técnicos de luz e som), uma vez que fornecem indicações relevantes para a peça ser representada da forma como o dramaturgo a idealizou. Procurarei fazer com que os alunos compreendam efetivamente o propósito das didascálias, mediante uma atividade prática: pedirei a um aluno para vir ao centro da sala; este terá de escolher um cartão com uma fala e respetiva didascália; depois, terá de representar consoante as orientações ali indicadas; os restantes colegas terão de avaliar o seu desempenho, destacando um aspeto positivo e outro em que poderá melhorar. Dependendo do tempo disponível, farei este exercício com mais dois ou três alunos.

Concluída esta atividade, partirei para o conteúdo gramatical – pronominalização. Como é um conteúdo de revisão, não será introduzido com uma explicação. Partindo de algumas frases do texto, que serão projetadas em *Powerpoint*, pedirei aos alunos que substituam os elementos destacados pelo pronome pessoal que considerem mais adequado, fazendo as alterações devidas. Para este exercício, entregarei uma ardósia, giz e apagador a cada aluno. Caso haja dúvidas na resolução da proposta de trabalho, darei elementos explicativos sobre a temática. Terminarei esta aula entregando uma proposta de trabalho escrita sobre pronominalização, que será feita individualmente pelos alunos e corrigida em sala de aula.

O texto dramático, como esclarece Bastos (1999), é uma forma de a criança “aceder a uma arte” (p. 205) e favorece a leitura “pelo seu carácter mais ‘arejado e lúdico’”, sendo um “‘palco’ privilegiado para a aquisição do gosto e dos hábitos de leitura” (p. 224). Para a grande maioria dos alunos, trata-se de um primeiro contacto com uma forma de expressão diferente. A leitura de obras do género dramático não pode, de forma alguma, ser substituída ou relegada para segundo plano.

## 2.8 História e Geografia de Portugal (5.º ano)

Quadro 12 – Planificação de HGP (5.º ano)

Plano de aula HGP			
Turma: 5.º ano      Data: 13 de maio de 2019			Nome: C. Gaivão
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<p><b>Domínio C – Portugal do século XIII ao século XVII</b></p> <p><u>Subdomínio 3 Portugal: da União Ibérica à Restauração da Independência</u></p> <p><u>3.3. A Restauração da Independência</u></p> <p>O 1.º de Dezembro de 1640</p> <p>A aclamação de D. João</p>	50 min.	<p>Dispor as mesas em U;</p> <p>Partindo do calendário, perguntar por que motivo é feriado no dia 1 de dezembro;</p> <p>Projetar um vídeo sobre as garantias concedidas por Filipe I de Portugal nas cortes de Tomar em 1581;</p> <p>Dialogar com os alunos sobre: o aumento dos ataques (holandeses, ingleses e franceses) ao Império Português durante o domínio Filipino; o incumprimento das promessas por parte dos sucessores de Filipe I; o conseqüente descontentamento dos vários grupos sociais;</p> <p>Explicar os acontecimentos do 1.º de dezembro de 1640;</p> <p>Referir o início da dinastia de Bragança com D. João IV;</p> <p>Distribuir o material necessário e propor a construção de um friso cronológico;</p> <p>Fazer a correção do friso, mostrando, em suporte digital, a ordenação correta dos acontecimentos;</p> <p>Entregar uma proposta de trabalho para consolidar os Conteúdos abordados.</p>	<p>Vídeo;</p> <p><i>Powerpoint</i>;</p> <p>Frisos;</p> <p>Cartões plastificados com imagens e texto.</p>

Esta aula começará com a projeção de um calendário do mês de dezembro, no qual estará destacado o primeiro dia desse mês. Com isto, pretendo que os alunos me expliquem o motivo pelo qual é feriado neste dia. Este desafio servirá para contextualizar o tema a trabalhar.

Depois de clarificar a razão pela qual celebrarmos este dia (a Restauração da Independência), direi que iremos recuar um pouco no tempo, de forma a percebermos o que terá acontecido para que atualmente seja feriado.

Em primeiro lugar, projetarei um vídeo sobre as garantias concedidas por Filipe II de Espanha nas cortes de Tomar de 1581, como forma de agradar aos vários grupos sociais. Depois, com um diapositivo (com imagem dos reis da terceira Dinastia e respetivos anos de governação), relembrei que foi nestas cortes que D. Filipe II foi aclamado rei de Portugal, iniciando-se assim a Dinastia Filipina. Seguidamente, em diálogo com os alunos e com o auxílio de um conjunto de diapositivos, faremos um levantamento dos motivos que levaram ao descontentamento dos portugueses relativamente ao domínio filipino (por exemplo, os nobres não assumirem cargos relevantes, a perda de territórios coloniais, recrutamento de portugueses para combaterem em guerras espanholas, aumento constante de impostos). Explicarei que o descontentamento dos portugueses levou a que surgissem revoltas e motins populares e, entre estes, destacarei a “A Revolta do Manuelinho”, ocorrida em Évora em 1637. Por fim, narrarei sucintamente como se deu a Restauração da Independência até à assinatura do Tratado de Paz entre Portugal e Espanha em 1668.

Como forma de ajudar os alunos a organizar no tempo e no espaço os principais acontecimentos que marcaram aquela época, proporei a construção de um friso cronológico. Para isso, distribuirei por cada aluno: um friso e cartões plastificados com imagens e informações sobre os principais acontecimentos. Os alunos terão de colocar primeiro, no tampo da mesa, os cartões com imagens dos acontecimentos por ordem cronológica; após, terão de identificar o ano em que estes ocorreram e colocar as imagens no friso. Terminarei esta aula distribuindo uma proposta de trabalho escrita, para consolidar os conteúdos abordados durante a aula.

A propósito do uso de tecnologia em sala de aula, J. L. Ramos (2007) afirma o seguinte:

Uma sociedade baseada na informação e no conhecimento, onde a tecnologia desempenha um papel cada vez mais relevante e decisivo exige aos cidadãos uma constante actualização e adaptação aos novos artefactos e tecnologias que inundam a vida quotidiana nos diferentes e complexos sectores da actividade humana (p. 143).

Botelho (2009) esclarece que as Tecnologias da Informação e Comunicação são recursos educativos de excelência, caso a sua utilização se proceda convenientemente (p. 114). A autora acrescenta ainda que “a tecnologia informática poderá proporcionar (...) oportunidades únicas de acesso a pessoas, imagens, sons e informações muito diversificadas e dificilmente acessíveis de outro modo, que podem (...) constituir-se como poderosos recursos educacionais” (p. 118). Dito isto, o desenvolvimento de competências tecnológicas é um facto do qual a escola não deve alhear-se.

## CAPÍTULO 3 - DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO

Leite e Fernandes (2003) dizem-nos que “avaliar é muito mais do que atribuir uma nota, uma quantificação, uma classificação. Avaliar é um processo complexo no qual intervêm factores de ordem endógena e exógena relativos quer aos sujeitos avaliados quer aos sujeitos avaliadores” (p. 21). Com efeito, a avaliação corresponde ao “processo de confronto entre as metas estabelecidas e os resultados obtidos” (Marques, 2000, p. 20). Perante este desafio, o professor poderá aferir sobre eventuais lacunas e imprecisões que ocorreram no processo de ensino e aprendizagem.

No artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, que estabelece os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos Básico e Secundário, é-nos dito que a avaliação “constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas”. Neste artigo, pode ler-se que a principal finalidade da avaliação se prende com “a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica”.

Contudo, a avaliação não se cinge exclusivamente a este ponto, servindo igualmente para “informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar; aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo; certificar aprendizagens”.

Na verdade, como referem Ribeiro e Ribeiro (1989), “não basta definir objectivos e planificar o ensino de modo a facilitar a aprendizagem (...). Há que avaliar se os objectivos visados foram ou não atingidos, avaliação que tem lugar ao longo de todo o processo de ensino” (p. 333). Os mesmos autores afirmam que a finalidade da avaliação corresponde “a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas” (p. 337), análise essa que esclarecerá tanto professores como alunos sobre os objetivos alcançados e também sobre aqueles que suscitaram maiores dificuldades. Essa informação, clara e omissa de juízos de valor, sobre o trabalho realizado traz inúmeros benefícios aos alunos a nível motivacional, dado que os põe ao corrente “dos novos conhecimentos e aptidões que adquiriram, isto é, do sucesso que obtiveram relativamente a certas aprendizagens” (p. 337). Por outro lado, também lhes concede “informação que lhes permitirá orientar os seus esforços, com o

apoio do professor, no sentido de ultrapassar dificuldades relativas às aprendizagens não conseguidas” (p. 338).

É da competência dos professores titulares de turma, no caso do 1.º Ciclo, e dos professores que fazem parte do conselho de turma no 2.º Ciclo do Ensino Básico, procederem à avaliação das aprendizagens. Essa avaliação inclui três tipos de modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa. As diferentes formas que assume dependem das funções que desempenha e os momentos em que é aplicada.

Como Ribeiro e Ribeiro (1989) esclarecem, o professor recorre a uma avaliação diagnóstica com o propósito de “proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento, para poder iniciar novas aprendizagens”; a análise que elabora permitir-lhe-á “prescrever’ as medidas que se afiguram adequadas face aos objectivos em vista” (p. 342). Relativamente à avaliação formativa, os mesmos autores acrescentam que esta “acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades” (p. 348), com o intuito de remediar as que suscitaram dúvidas. Quanto à terceira modalidade de avaliação (a sumativa), ela caracteriza-se por fazer “um balanço de resultados ao final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado” (p. 359), apurando desta forma o nível de consecução dos objetivos traçados.

No que respeita à avaliação sumativa, o artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril refere que esta modalidade se “no final de cada período letivo e dá origem, no final do ano letivo, a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos”. A informação que advém da avaliação sumativa concretiza-se de maneiras distintas no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, como definido no 26.º artigo deste Decreto-Lei:

1 - No 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa materializa-se na atribuição de uma menção qualitativa acompanhada de uma apreciação descritiva em todas as áreas curriculares;

2 - No 2.º e 3.º ciclo, a informação resultante da avaliação sumativa materializa-se numa escala numérica de 1 a 5 em todas as disciplinas

Como tentei explicar, a avaliação tem como principais finalidades melhorar e regular o processo de ensino e aprendizagem. Ela fornece contributos valiosos a professores, alunos, encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades que legalmente possam estar ao corrente das informações sobre o percurso escolar do

aluno, para que, em conjunto, melhorem a qualidade quer do ensino quer da aprendizagem, ajustando processos e estratégias, com o intuito de alcançar o tão almejado sucesso escolar dos alunos. Ainda assim, e como observado por Serpa (2010), é frequente

(...) utilizar-se a avaliação apenas como forma de diferenciar os alunos para identificar e seleccionar os mais capazes. Esta vertente da classificação e selecção dos alunos é mantida e acentuada por representações sociais e pedagógicas e por políticas educativas, em detrimento da exploração dos próprios processos de aprendizagem (p. 15).

Apresento nas páginas seguintes quatro dispositivos de avaliação, todos eles seleccionados de entre os disponibilizados em [www.escolavirtual.pt](http://www.escolavirtual.pt), e aplicados a diferentes anos de escolaridade e em disciplinas diferentes: dois deles, em turmas de 1.º CEB (3.º ano – Estudo do Meio; 4.º ano – Matemática); outros dois, em turmas de 2.º CEB (5.º ano – HGP; 6.º ano – Português).

Depois de contextualizar a atividade e de apresentar, em quadro, os parâmetros, critérios de avaliação e respetivas cotações, apresento os resultados em gráfico; remeto para Anexo as grelhas respetivas dos quatro dispositivos de avaliação aplicados, com as informações quantitativas e qualitativas. Por fim, farei uma análise dos resultados, apresentando, sempre que possível, sugestões para melhoria do desempenho dos alunos.

Para proceder à avaliação dos dispositivos de avaliação, recorri a uma escala de avaliação que se baseia na escala de Likert adaptada, que compreende os valores entre 0 a 10, seguindo os seguintes parâmetros:

- Fraco (de 0 a 2,9 valores)
- Insuficiente (de 3 a 4,9 valores)
- Suficiente (de 5 a 6,9 valores)
- Bom (de 7 a 8,9 valores)
- Muito Bom (de 9 a 10 valores)

### **3.1. Estudo do Meio (3.º ano)**

Esta proposta de avaliação (Anexo 2) integra-se no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, nomeadamente num dos seus blocos: o Bloco 1 – À Descoberta de si mesmo, do Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico – 1.º Ciclo. Foi aplicada a uma turma de 18 alunos.

Com este dispositivo de avaliação, pretendia-se compreender se os alunos: conheciam e localizavam os órgãos do sistema respiratório em representações do corpo humano; identificavam alguns dos fenómenos relacionados com a respiração (movimentos respiratórios); conheciam as funções vitais da respiração; reconheciam situações favoráveis para um funcionamento saudável do sistema respiratório

Para este dispositivo de avaliação (v. Anexo 2), foram estabelecidos cinco parâmetros de avaliação. Com o primeiro parâmetro – identificação dos constituintes do sistema respiratório –, avalia-se se o aluno é capaz de localizar os 8 constituintes do sistema respiratório (fossas nasais, faringe, laringe, traqueia, alvéolos pulmonares, brônquios, bronquíolos, pulmões). Com o segundo – identificação dos movimentos respiratórios –, pretende-se avaliar se o aluno sabe identificar, interpretando uma figura, o nome dos dois movimentos respiratórios (inspiração e expiração) que ocorrem no processo mecânico pelo qual o ar entra e sai dos pulmões (ventilação pulmonar). No terceiro parâmetro estabelecido – descrição dos movimentos respiratórios –, afere-se se o aluno é capaz de descrever o que acontece nos movimentos respiratórios que são produzidos na ventilação, ou seja, se é capaz de explicar o que acontece quando inspiramos (entrada do ar nos pulmões) e expiramos (saída do ar dos pulmões). No parâmetro seguinte – conhecimento de funções vitais do sistema respiratório –, pretende-se conhecer se o aluno sabe completar um texto que descreve o percurso do ar pelos órgãos do sistema respiratório. No último parâmetro – reconhecimento de contexto favorável a um bom funcionamento do sistema respiratório –, avalia-se se o aluno é capaz de selecionar algumas regras de higiene e práticas a adotar para o equilíbrio do sistema respiratório e ainda se é capaz de selecionar algumas causas que podem prejudicar o bom funcionamento do sistema respiratório.

Os critérios e cotações atribuídas a estes parâmetros do dispositivo de avaliação da disciplina de Estudo do Meio estão expostos no Quadro 13.

Quadro 13 – Parâmetros, critérios e cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação da disciplina de Estudo do Meio

	<b>Parâmetros</b>	<b>Critérios</b>			<b>Cotação</b>
1	Identificação dos constituintes do sistema respiratório	Identifica corretamente os 8 constituintes do sistema respiratório		4	4
		Por cada constituinte corretamente identificado		0,5	
		Resposta incorreta ou não responde		0	
2	Identificação dos movimentos respiratórios	Identifica os dois movimentos respiratórios		1	1
		Identifica um dos movimentos respiratórios		0,5	
		Resposta incorreta ou não responde		0	
2.1	Descrição dos movimentos respiratórios	Descreve corretamente o que acontece nos dois movimentos respiratórios		1	1
		Descreve corretamente o que acontece num dos dois movimentos respiratórios		0,5	
		Resposta incorreta ou não responde		0	
3	Conhecimento das funções vitais do sistema respiratório	Completa corretamente todos os espaços		2,25	2,25
		Por cada espaço corretamente preenchido		0,25	
		Preenche incorretamente ou não responde		0	
4	Reconhecimento de contexto favorável a um bom funcionamento do sistema respiratório	Assinala corretamente todas as opções: V – V – F – V – V – F – V		1,75	1,75
		Por cada opção corretamente assinalada		0,25	
		Assinala de forma incorreta ou não responde		0	
<b>Total</b>					<b>10</b>

O gráfico na página seguinte (*Figura 1*) apresenta os resultados da avaliação da disciplina de Estudo do Meio dos 18 alunos do 3.º ano.

Os resultados desta avaliação oscilam entre o Fraco e o Bom. 3 alunos da turma (17%) obtiveram a avaliação de Bom. Metade (9 alunos – 50%), revelou que domina razoavelmente o conteúdo deste dispositivo de avaliação. No entanto, 6 alunos (33%) não atingiram os objetivos propostos.

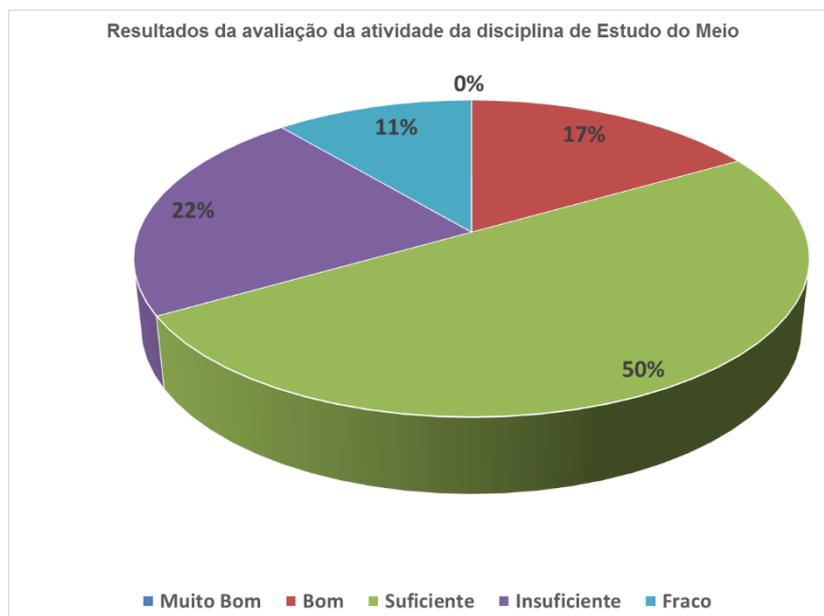


Figura 1 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio

A consulta da grelha de avaliação (Anexo 3), cujos valores estão arredondados às décimas, permite-nos uma análise mais detalhada do desempenho dos alunos. Percebe-se que, apesar de alguns alunos terem atingido um nível razoável, a maioria não conseguiu acertar na totalidade das questões da proposta de trabalho.

Relativamente à primeira questão, em que era pedido que os alunos legendassem a figura com o nome dos órgãos que fazem parte do sistema respiratório, não houve nenhum aluno que tenha obtido a cotação total. As duas questões seguintes, ou seja, a 2 e a 2.1, foram aquelas em que os alunos apresentaram maiores dificuldades. Por isso, será importante incidir mais na ventilação pulmonar (nos movimentos respiratórios), propondo uma atividade prática que permita simular o que acontece durante os movimentos respiratórios (inspiração e expiração).

Visto que “é fundamental que as crianças compreendam o funcionamento do seu corpo e as suas necessidades a fim de adequarem os seus hábitos e comportamentos pessoais e sociais aos requisitos de qualidade para uma vida saudável” (Martins *et al.*, p.13), após a análise feita ao gráfico e à grelha de avaliação, parece-me que este conteúdo carece de uma nova exploração.

### 3.2. Matemática (4.º ano)

Esta proposta de atividade da Disciplina de Matemática (Anexo 4) foi aplicada junto de uma turma do 4.º ano, composta por 22 alunos. Os conteúdos desta atividade inserem-se no Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico, concretamente no Domínio dos Números e Operações.

A finalidade desta proposta era averiguar se os alunos sabiam: representar graficamente frações; identificar frações equivalentes; simplificá-las; representá-las na reta numérica; resolver problemas que envolvessem frações.

Para este dispositivo de avaliação foram estipulados cinco parâmetros de avaliação.

Com o primeiro parâmetro – representação de frações graficamente –, há a pretensão de avaliar se o aluno consegue representar graficamente uma fração. Relativamente ao segundo – identificação de frações equivalentes –, há a intenção de avaliar se o aluno é capaz de reconhecer que, multiplicando o numerador e o denominador de uma dada fração pelo mesmo número natural, obterá uma fração equivalente à dada. Com o terceiro parâmetro – simplificação de frações –, há o intuito de avaliar se o aluno sabe simplificar frações. Com o parâmetro seguinte – representação de frações na reta numérica – avalia-se se o aluno é capaz de representar um número fracionário na forma de fração numa reta numérica. No último parâmetro – resolução de problemas, envolvendo números racionais representados na forma de frações –, avalia-se a capacidade de o aluno resolver problemas de vários passos que envolvam números racionais representados na forma de frações.

Os critérios e cotações atribuídas a estes parâmetros do dispositivo de avaliação da disciplina de Matemática encontram-se descritos no Quadro 14, que surge na página seguinte.

Quadro 14 – Parâmetros, critérios e cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação da disciplina de Matemática

	<b>Parâmetros</b>	<b>Critérios</b>		<b>Cotação</b>
1	Representação de frações graficamente	Pinta 4 dos triângulos em que está dividido o retângulo	2	2
		Dá outra resposta ou não responde	0	
1.1	Identificação de frações equivalentes	Rodeia a fração $\frac{4}{8}$	2	2
		Dá outra resposta ou não responde	0	
2	Simplificação de frações	Simplifica corretamente as 2 frações, de acordo com o exemplo	2	2
		Simplifica uma das frações corretamente, de acordo com o exemplo	1	
		Dá outra resposta ou não responde	0	
3	Representação de frações na reta numérica	Rodeia a letra D	1	1
		Dá outra resposta ou não responde	0	
3.1	Resolução de problemas, envolvendo números racionais representados na forma de frações	Apresenta uma estratégia adequada e completa de resolução do problema e responde corretamente 30 km	3	3
		Apresenta uma estratégia adequada e completa de resolução do problema, mas erra nos cálculos	2	
		Responde corretamente, sem apresentar uma explicação adequada ou sem apresentar uma explicação	1	
		Dá outra resposta ou não responde	0	
<b>Total</b>				<b>10</b>

Numa primeira análise ao gráfico (*Figura 2*), que apresenta os resultados da avaliação da disciplina de Matemática dos 22 alunos do 4.º ano, é possível verificar que os resultados qualitativos desta avaliação variam entre o Fraco e o Muito Bom. A maioria dos alunos (86%) atingiu um resultado satisfatório, pelo que se pode afirmar que este conteúdo de uma forma geral foi bem apreendido.

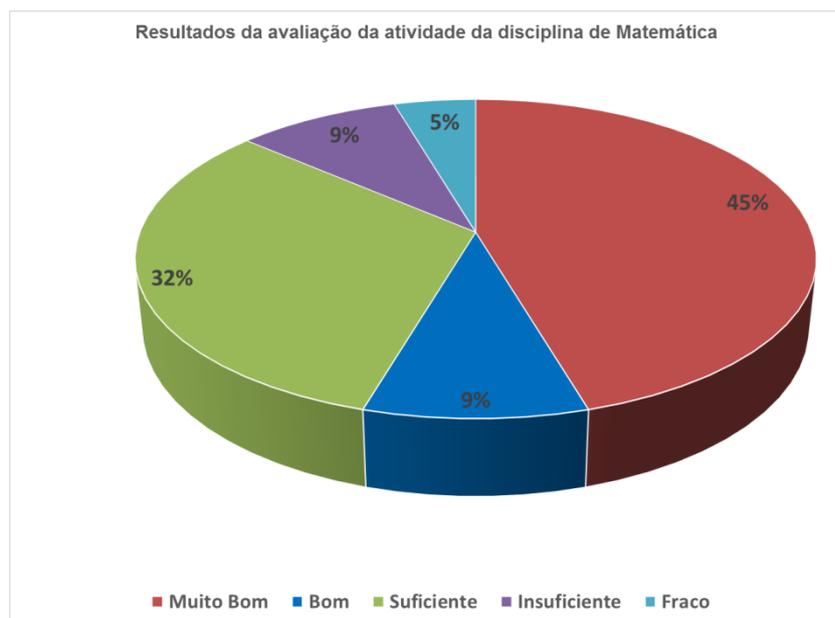


Figura 2 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Matemática

Observando a grelha de avaliação (Anexo 5), constata-se que todos os alunos sabem representar graficamente uma fração, pois nenhum errou esta tarefa. A questão 2 foi a que suscitou maiores dúvidas, o que significa que é necessário incidir mais neste conteúdo. É importante que os alunos compreendam, antes de mais, que os números racionais não negativos podem ser representados por uma fração. Depois, terão de compreender que, quando simplificamos uma fração, o valor dela não é alterado. Para essa compreensão, é fundamental que, antes da explicação, as crianças comprovem isso através de representações concretas, uma vez que nestas idades “as operações em jogo (...) baseiam-se nos objetos e não ainda nas hipóteses enunciadas verbalmente” (Piaget e Inhelder, 1979, pp. 110-111). Por fim, é necessário recordar que simplificar uma fração é determinar uma fração equivalente com termos menores, através da divisão de ambos os termos da fração por um divisor comum que seja maior do que um (dividir o numerador e o denominador pelo mesmo valor).

A resolução de situações problemáticas é outro ponto a merecer ser trabalhado com maior afinco, tendo sido esta a segunda questão a que mais alunos apresentaram dificuldades. Para colmatar essas dificuldades, Bivar *et al.* (2013) propõem

(...) trabalhar com os alunos a capacidade de compreender os enunciados dos problemas matemáticos, identificando as questões que levantam, explicando-as de modo claro, conciso e coerente, discutindo, do mesmo modo, estratégias que conduzam à sua resolução. Os alunos devem ser incentivados a expor as suas ideias, a comentar as afirmações dos seus colegas e do professor e a colocar as suas dúvidas (p. 5).

### **3.3. História e Geografia de Portugal (5.º ano)**

Esta proposta de atividade (Anexo 6), referente à disciplina de HGP, foi aplicada a uma turma de 22 alunos do 5.º ano do CEB. O propósito deste dispositivo era avaliar o conhecimento que os alunos possuíam relativamente ao período compreendido entre a União Ibérica e a Restauração da Independência (1580-1640).

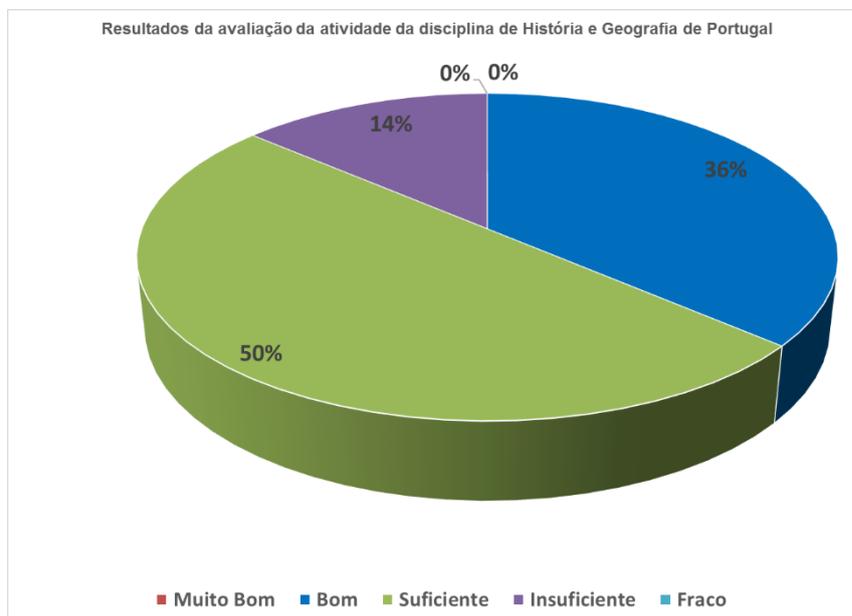
Foram estabelecidos dez parâmetros de avaliação. Com o primeiro, 'Conhecimento das promessas feitas por Filipe II de Espanha nas Cortes de Tomar em 1581', pretende-se avaliar se o aluno é capaz de interpretar um documento e, com base nas informações, localizar promessas que Filipe II de Espanha fez nas referidas Cortes. Com o parâmetro 'Localização no tempo e no espaço do início da Dinastia Filipina', pretende-se avaliar se o aluno situa no tempo (1581) e no espaço (Cortes de Tomar) a aclamação de Filipe II de Espanha como rei de Portugal e, com o parâmetro 'Conhecimento do nome da Dinastia iniciada por Filipe II de Espanha', se o aluno sabe designar o período de 60 anos em que Portugal esteve unido politicamente à Espanha (Domínio Filipino ou União Ibérica). O parâmetro 'Identificação dos povos europeus que atacaram o Império Português durante o domínio filipino' visa avaliar se o aluno enumera os três inimigos de Espanha (França, Holanda e Inglaterra), que atacaram e ocuparam os territórios portugueses neste período, e o parâmetro 'Associação do aumento dos ataques holandeses, franceses e ingleses com a perda de territórios lusos e o aumento do corso e pirataria aos navios portugueses', se o aluno relaciona os ataques disferidos com a perda de territórios e com o aumento do corso e pirataria aos navios portugueses. A intenção do sexto e sétimo parâmetros, 'Relação entre o incumprimento das promessas de Filipe I pelos seus sucessores com o descontentamento crescente da população portuguesa' (devendo o aluno preencher V ou F e após justificar as respostas falsas) e do parâmetro 'Enumeração das promessas de Filipe I de Portugal que não foram cumpridas pelos seus sucessores que levaram ao descontentamento da população portuguesa' é a de avaliar se o aluno seleciona e refere motivos que provocaram o descontentamento da população portuguesa face ao domínio filipino. Com os dois últimos parâmetros, 'Compreensão dos motivos que levaram à Revolta de 1640' e 'Reconhecimento da legitimidade de D. João IV', pretende-se avaliar a capacidade de o aluno selecionar, a partir do texto, um motivo para o planeamento da revolta dos nobres e a de comentar uma frase contida num texto.

Os critérios e cotações atribuídas a estes parâmetros do dispositivo de avaliação da disciplina de HGP encontram-se inscritos no Quadro 15.

Quadro 15 – Parâmetros, critérios e cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação da disciplina de HGP

	Parâmetros	Crítérios		Cotação
1.1	Conhecimento das promessas feitas por Filipe II de Espanha nas Cortes de Tomar em 1581	Refere 2 promessas feitas por D. Filipe II de Espanha aos Portugueses	0,5	0,5
		Refere 1 promessa feita por D. Filipe II de Espanha aos Portugueses	0,25	
		Resposta incorreta ou não responde	0	
1.2	Localização no tempo e no espaço o início da Dinastia Filipina	Localiza corretamente no tempo e no espaço o início da Dinastia Filipina	0,5	0,5
		Localiza corretamente no tempo o início da Dinastia Filipina	0,25	
		Localiza corretamente no espaço o início da Dinastia Filipina	0,25	
		Resposta incorreta ou não responde	0	
1.3	Conhecimento do nome da Dinastia iniciada por Filipe II de Espanha	Escreve corretamente o nome da Dinastia iniciada por Filipe II de Espanha	0,25	0,25
		Resposta incorreta ou não responde	0	
2.1	Identificação dos povos europeus que atacaram o Império Português durante o domínio filipino	Identifica corretamente os 3 povos europeus	0,75	0,75
		Identifica corretamente 2 povos europeus	0,5	
		Identifica 1 povo europeu	0,25	
		Resposta incorreta ou não responde	0	
2.2	Associação do aumento dos ataques holandeses, franceses e ingleses com a perda de territórios lusos e o aumento do corso e pirataria aos navios portugueses	Identifica corretamente 2 consequências	0,5	0,5
		Identifica corretamente 1 consequência	0,25	
		Resposta incorreta ou não responde	0	
3.1	Relação entre o incumprimento das promessas de Filipe I pelos seus sucessores com o descontentamento crescente da população portuguesa	Assinala corretamente todas as opções: F – V – V – F	1	1
		Por cada opção assinalada corretamente	0,25	
		Resposta incorreta ou não responde	0	
3.2	Relação entre o incumprimento das promessas de Filipe I pelos seus sucessores com o descontentamento crescente da população portuguesa	Corrige corretamente as 2 afirmações falsas	0,5	0,5
		Corrige corretamente 1 afirmação falsa	0,25	
		Resposta incorreta ou não responde	0	
4	Enumeração das promessas de Filipe I de Portugal que não foram cumpridas pelos seus sucessores que levaram ao descontentamento da população portuguesa	Refere corretamente 3 motivos para o descontentamento dos vários grupos sociais face ao domínio espanhol	3	3
		Por cada motivo assinalado corretamente	1	
		Resposta incorreta ou não responde	0	
5.1	Compreensão dos motivos que levaram à Revolta de 1640	Refere corretamente um motivo para o planeamento da Revolta de 1640	1,5	1,5
		Resposta incorreta ou não responde	0	
5.2	Reconhecimento da legitimidade de D. João IV	Refere a legitimidade de D. João IV	1,5	1,5
		Resposta incorreta ou não responde	0	

No gráfico apresentado, abaixo (*Figura 3*), podemos ver os resultados da avaliação da disciplina de HGP dos 22 alunos do 5.º ano.



*Figura 3 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de HGP*

A leitura deste gráfico revela-nos que os resultados desta avaliação variam entre o Insuficiente e o Bom. 36% dos alunos desta turma conseguiram alcançar uma avaliação superior a sete valores, numa escala de zero a dez. Metade dos alunos (concretamente 11 alunos) obtiveram avaliação Suficiente e três alunos não conseguiram alcançar uma avaliação superior a 4,9 valores. Assim, considero que este conteúdo requer uma nova explicação.

Consultando a grelha de avaliação desta atividade (Anexo 7), chega-se à conclusão de que as questões 5.1 e 5.2 suscitaram muitas dúvidas, uma vez que, no caso da primeira, houve apenas dois alunos que responderam corretamente ao solicitado e, na questão 5.2, somente um o fez. Depreende-se, pelos resultados obtidos, que estes alunos têm muita dificuldade em recolher informações a partir de textos e comentar/explicar algo sobre determinado assunto. Outra dedução que se poderá fazer tendo em conta os resultados obtidos nestas duas perguntas prende-se com o eventual desconhecimento ou com a dificuldade em dominar determinados termos que dificultarão a compreensão do que se lê.

Como defendem Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2012), a compreensão de um texto pressupõe uma “elaboração progressiva de uma representação mental integrada da sucessão de informações apresentadas no texto, de maneira a que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados” (p. 11). Assim sendo, se bem que seja legítimo afirmar que é possível “ensinar estratégias de compreensão que ajudem o leitor a adaptar a sua atividade de leitura e de compreensão às características do texto, tendo em conta os seus objetivos” (p. 11), essas estratégias de pouco servirão “se o conhecimento dos conceitos (...) e do vocabulário (...) for demasiado modesto” (p.14). Concluo, portanto, que o enfoque da escola deverá passar por tentar colmatar tais insuficiências.

### **3.4. Português (6.º ano)**

A presente proposta de avaliação (Anexo 8), insere-se no âmbito da disciplina de Português, designadamente no domínio da Gramática, e foi aplicada a uma turma de 24 alunos do 6.º ano.

Com este dispositivo de avaliação, pretendia-se compreender se os alunos dominavam a função sintática de modificador.

Para esta proposta de avaliação, foram definidos quatro parâmetros de avaliação.

Com o primeiro parâmetro – Identificação da função sintática de modificador –, há o propósito de avaliar se o aluno é capaz de identificar a função sintática de modificador. Com o segundo parâmetro – Elaboração de frases, acrescentando-lhe os modificadores pré-estabelecidos –, pretende-se avaliar se o aluno é capaz de elaborar frases utilizando modificadores pré-estabelecidos. Com o terceiro parâmetro – Expansão de frase, acrescentando dois modificadores –, há a pretensão de avaliar se o aluno é capaz de acrescentar informações (de tempo, de modo, de lugar...) a uma frase dada. Com o quarto parâmetro – Redução de frase, a partir de uma frase dada, aos seus elementos essenciais –, há a intenção de avaliar se o aluno é capaz de identificar os elementos essenciais de uma oração (sujeito e predicado).

Os critérios e cotações atribuídas a estes parâmetros do dispositivo de avaliação da disciplina de Português encontram-se inscritos no Quadro 16.

Quadro 16 – Parâmetros, critérios e cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação da disciplina de Português

Parâmetros		Critérios	Cotação	
1	Identificação da função sintática de modificador	Identifica corretamente a função sintática de modificador	2,5	2,5
		Resposta incorreta ou não responde	0	
2	Elaboração de frases, acrescentando-lhe os modificadores pré-estabelecidos	Escreve corretamente as 5 frases	2,5	2,5
		Escreve corretamente 4 frases	2	
		Escreve corretamente 3 frases	1,5	
		Escreve corretamente 2 frases	1	
		Escreve corretamente 1 frase	0,5	
		Resposta incorreta ou não responde	0	
3	Expansão de frase, acrescentando dois modificadores	Acrescenta corretamente 2 modificadores	2,5	2,5
		Acrescenta corretamente 1 modificador	1,25	
		Resposta incorreta ou não responde	0	
4	Redução de frase, a partir de uma frase dada, aos seus elementos essenciais	Reduz corretamente a frase aos seus elementos essenciais	2,5	2,5
		Resposta incorreta ou não responde	0	
Total			10	

Os resultados da avaliação dos 24 alunos do 6.º ano, nesta atividade da disciplina de Português, foram os que apresento abaixo (*Figura 4*).

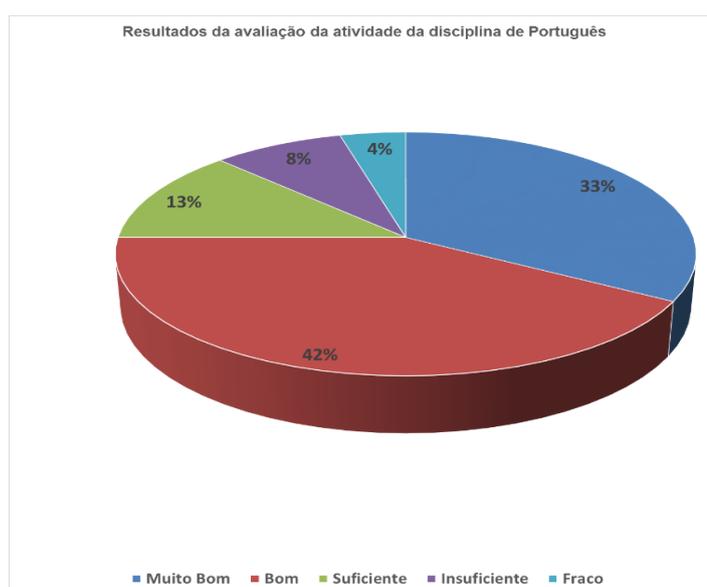


Figura 4 – Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Português

Como se pode observar neste gráfico, os resultados oscilam entre o Fraco e o Muito Bom. Oito alunos, ou seja 33% da turma, tiveram Muito Bom e dez alunos, ou seja 42%, obtiveram Bom. Três alunos (13% da turma) obtiveram Suficiente. Houve dois alunos (D3 e D4) com Insuficiente, correspondendo a 8% e um outro (D5) com Fraco, correspondendo a 4% da turma. Assim, e apesar destes 12% não terem conseguido uma avaliação positiva, a maioria da turma revelou dominar este conteúdo gramatical. Embora a maioria dos alunos tenha obtido nota positiva, seria desejável que os que tiveram Suficiente atingissem melhor avaliação.

A grelha da correção (Anexo 9) permite-nos perceber que a maior dificuldade dos alunos esteve na questão 4 (redução de frases), à qual onze alunos responderam incorretamente, pelo que a turma teria de continuar a exercitar atividades como esta.

Como aponta Cardoso (2008), é responsabilidade da escola desenvolver a língua, pois isso permitirá, no futuro, “a participação social, o acesso à informação, a expressão e a defesa de pontos de vista” (p.144). Um aspeto que merece a atenção do professor no ensino da gramática é a consciência de que os alunos, mesmo antes de frequentarem a escola “dominam de forma bastante eficiente o sistema de regras da sua língua materna” (p. 138). As intervenções pedagógicas devem respeitar esse conhecimento implícito que se adquire inconscientemente, quando se “é exposto a dados linguísticos” (p.139) e conceber estratégias adequadas que envolvam momentos de descoberta de regras de funcionamento da língua.

## **CAPÍTULO 4 – TRABALHO DE PROJETO *NO CENTENÁRIO DE SIDÓNIO MURALHA***

O projeto que se apresenta neste capítulo, intitulado *No centenário de Sidónio Muralha*, tem como objetivos pôr crianças de 1.º CEB a fazer a leitura literária da obra para a infância da autoria de Sidónio Muralha e a celebrar o centenário do nascimento do escritor (em 2020).

Para aquela celebração, pretende-se que os alunos se envolvam em atividades de divulgação da obra, que troquem, por escrito, opiniões com crianças de escolas brasileiras sobre os livros do autor (para o que se estabelecerá parceria com a Fundação Sidónio Muralha, Curitiba, Brasil) e, ainda, que contribuam para a promoção da literatura infantil de Sidónio Muralha, com a apresentação de leituras a outras turmas da escola e com um espetáculo final (com récita, leitura encenada e dramatização), feito pelos alunos, a acontecer no Museu do Neo-Realismo, em Vila Franca de Xira.

Nas páginas seguintes, procurar-se-á argumentar sobre a importância que Sidónio Muralha tem no universo da literatura portuguesa para a infância e de como a exploração da obra do autor pode contribuir para a formação de um leitor literário, desde os primeiros anos de escolarização. Este escritor neorrealista, para além da literatura (que compreende vários géneros) que produziu para público adulto, foi autor de uma obra literária para a infância composta por cerca de 20 títulos, distribuídos por poesia e prosa. O público preferencial destes livros é o constituído por crianças de idades dos 7 aos 10 anos.

Atualmente, um dos quatro domínios do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – em decorrência, das Aprendizagens Essenciais (2018) – é o da Educação Literária (que, no 1.º e 2.º anos se denomina Iniciação à Educação Literária). É indicada uma Lista selecionada de obras e textos literários “para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência” (Buescu *et al.*, 2015, p. 8). Nesta Lista, são nomeados para leitura no 2.º ano textos de dois volumes poéticos de Sidónio Muralha: *Bichos, Bichinhos e Bicharocos* e *O Rouxinol e Sua Namorada*. Ao longo dos demais anos de escolaridade do 1.º CEB, outro dos conteúdos estabelecidos no Programa é o da audição e leitura de “outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação

(Listagem PNL)” (pp. 10, 12, 14 e 17). São ainda indicados os objetivos de, no 1.º e 2.º anos, “Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar” (pp. 47 e 52) e de, no 3.º e 4.º anos, “Ler, por iniciativa própria ou sob orientação do professor, textos diversos, nomeadamente os disponibilizados na Biblioteca Escolar” (pp. 56 e 62). O conjunto de livros do autor pode e deve fazer parte das bibliotecas escolares.

Visto tratar-se de um escritor neorrealista, o Museu do Neo-Realismo, em Vila Franca de Xira, dá a Sidónio Muralha um lugar destacado na sua Exposição permanente. Atento aos centenários dos escritores desta corrente literária, o Museu apresenta uma programação cultural intensa, que em 2020 não deixará de o recordar e homenagear.

No Brasil, em especial na região sul, Sidónio Muralha é um autor indiscutivelmente conhecido e conceituado. Tem havido um trabalho de promoção da sua obra junto do público em geral e, muito em particular, junto de crianças brasileiras. Este trabalho tem sido feito pela Fundação Sidónio Muralha, situada na cidade de Curitiba e vocacionada sobretudo para atividades com crianças das séries iniciais (equivalentes ao nosso 1.º CEB).

Neste projeto, as atividades a realizar inserem-se, como explicitado, na disciplina de Português, especificamente no domínio da Educação Literária. Contudo, e atendendo à riqueza temática da obra de Sidónio Muralha, as atividades acabarão por abranger quase todas as disciplinas do 1.º CEB, nomeadamente as de Estudo do Meio, Matemática, Educação Artística, sendo sobretudo de destacar a relação com a cidadania. Trata-se, portanto, de um projeto interdisciplinar.

## **4.1 Fundamentação teórica**

### **4.1.1 Trabalho de projeto**

O método dos projetos remonta há muito. No livro *Modernas Tendências da Educação* (1942), a pedagoga (e também escritora) Irene Lisboa dá notícia das experiências de Collings, baseadas “nos princípios do psicólogo Dewey” (p. 81), levadas a cabo na escola experimental do Missouri, na qual “tudo tomou um carácter de realidade, aplicado como era aos verdadeiros *projectos* das crianças” (p. 82). O método era explicado desta forma:

As matérias de ensino é que se aproveitam para se satisfazerem as intenções das crianças. A intenção delas é aqui primordial. A sua intenção ou vontade é que determina e mostra à professora a espécie de actividade a pôr em campo.

No fim de tudo, qual é o verdadeiro fim da educação senão a actividade? (...) Tudo isto resulta numa operação pegada, em que o espírito infantil se empenha. O objecto de ensino ou de educação, que se contém nesta múltipla actividade, fica fazendo parte da vida infantil, incorpora-se nela (p. 83).

Segundo Lisboa (1942), um projeto é “uma combinação de trabalho; compreende ideia ou *iniciativa, preparação e execução*. A professora acompanha certamente o trabalho e sugere ou fiscaliza a sua realização” (p. 84).

Com efeito, o trabalho de projeto é uma metodologia que pretende ir ao encontro das vontades e interesses das crianças. Pereira (2014) esclarece:

(...) o trabalho de projeto é um meio, um caminho, a autonomia e participação que torna a criança num sujeito ativo nas suas aprendizagens, uma vez que, é dela que surge o interesse (intrínseco), a motivação, a curiosidade e só a partir daí se cria toda a problemática acerca de um determinado assunto (p.18).

Para Many e Guimarães (2006), um projeto deve começar “de uma ideia, de um sonho, de uma vontade, cuja realização será planificada” (p. 10); mas, para que esse projeto progrida, é preciso que se compreenda que essa realização “implica um processo mais ou menos extenso, um número de intervenientes e de recursos variáveis, uma exequibilidade aleatória” (p. 10). O método dos projetos assenta na crença de que as disciplinas não devem ser ministradas sem antes ter em consideração a intenção ou vontade dos próprios alunos. É a partir destas intenções ou vontades que o professor deverá delinear um plano de ação que permita ao aluno “ter um papel activo no decorrer do Trabalho de Projecto, tornando-se actor e construtor do seu próprio saber” (p. 12).

Em contexto escolar, esta metodologia viabiliza um trabalho interdisciplinar, relacionando diferentes áreas do conhecimento. Many e Guimarães (2006) atestam o mencionado, referindo que uma aprendizagem baseada em projetos:

(...) permite a aquisição de saberes oriundos de diferentes áreas: da Língua Portuguesa, da Matemática, da Informática (por exemplo, implicando leituras, redacções, estatísticas, pesquisas...), mas também do Social e do Metodológico (trabalho em grupo, planificação do trabalho...) e duma multiplicidade de disciplinas que podem vir a ser abordadas no decorrer da pesquisa (da História às Línguas, das Ciências às Artes, da Educação Física à Educação Tecnológica...) (p. 12).

Estes autores acrescentam ainda que, neste contexto, a função do professor deixa de ter como principal finalidade a transmissão de conhecimentos, passando a ter funções como

(...) organizador e orientador da aquisição e pesquisa de saberes. Cabe-lhe gerir a formação e o trabalho dos grupos, apoiar a resolução de problemas metodológicos, relacionais ou outros, estar atento ao respeito da planificação (e à sua reformulação), à escolha e referência das fontes de informação... monitorizando sempre as novas questões que surgem passo a passo (p. 13).

#### **4.1.2 A educação literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O papel decisivo que a leitura desempenha no desenvolvimento da personalidade humana é inquestionável. Na nossa sociedade, as práticas de leitura revelam-se essenciais para a capacidade de estruturar “opiniões e apreciações sobre o mundo que [n]os rodeia”, e é na infância que devem ser criados hábitos de leitura, visto que, nesta fase, “a insistência em actividades regulares aparenta ser bem mais fecunda do que em qualquer outra idade” (Magalhães, 2008, p. 58).

Definindo ‘literatura infantil’, Magalhães (2009, p. 125) enquadra neste conceito o “conjunto de obras artísticas (...) dirigidas a um destinatário extratextual específico – a criança”. Silva (2005) explica-nos que estes textos se enquadram em três modos (narrativo, poético e dramático) e distinguem-se dos demais “pelo princípio da ficcionalidade (...), pelo uso de uma linguagem de conotação, pela ambiguidade, pela plurissignificação ou plurisotopia” (p. 29). Seguindo a linha de pensamento desta autora, falar de textos de qualidade que foram escritos a pensar no público infantil é equivalente a

(...) falar de uma obra de arte, de um objecto estético pautado pela inovação e pela criatividade, que se configura como um universo no qual se rompe com todas as regras do mundo empírico ou histórico-factual, um espaço em que se ‘relativiza’ a realidade ou se promove a ‘plurifocalidade’ (p. 29).

É objetivo do 1.º CEB, em cada ano de escolaridade, “ouvir e ler textos literários” (Buescu *et al.*, 2015, pp. 47, 51, 56, 61). Ter tal oportunidade proporciona uma variedade de aprendizagens, que vão desde a fruição da língua à difusão de valores. Estes, segundo Zilberman (citada em Ribeiro, 2013, p. 34), são “valores sociais, políticos e éticos que, constituindo-se como convenções literárias, são também paradigmas, modelos e referências de comportamentos tidos como adequados”. Para A. M. Ramos (2007), a Literatura infantil é ainda tida como um meio

fecundo para a “promoção do conhecimento, para a socialização e para a ligação da criança ao seu país, à sua cultura e também à sua História” (p. 108). Os livros de literatura destinados à infância viabilizam, “pela referência a situações concretas ou metafóricas”, valores universais como “a igualdade, a solidariedade, a justiça, a liberdade e a solução dos conflitos através do diálogo e da cooperação (p. 128).

Se, como defende Magalhães (2008), é

(...) consensual que à infância se deve oferecer o que de melhor foi produzido para ela, o que mais harmoniosa e sabiamente a ajude a medrar, a selecção feita pelo adulto constitui-se em pedra de toque de toda a leitura, e da leitura literária em particular, [pelo que] é impensável não descurar o precioso tesouro nacional de que dispomos (pp. 70-71).

Segundo esta autora, os professores e demais promotores e mediadores da leitura literária contribuirão para a educação da sensibilidade literária das crianças se seguirem por “parâmetros de qualidade” (p. 71), oferecendo às crianças o que há de melhor no universo da literatura infantil, ou seja, dando-lhes a ler autores clássicos, já enquadráveis no cânone literário. Aguiar e Silva (citado em Magalhães, 2008, p. 71) diz que “o clássico é aquele escritor que, seja qual for o tempo que escreveu, é nosso contemporâneo, porque ainda tem alguma coisa a dizer-nos”. Aquele teórico define o cânone como o “conjunto de autores e de textos preeminentes e modelares, cuja ‘riqueza’ os torna dignos de serem lidos e estudados nas ‘classes’ das escolas” (citado em Magalhães, 2019, p. 225).

Sidónio Muralha é um dos autores de literatura infantil que a crítica literária tem vindo a proclamar como autor clássico (v. Gomes, 2017; Magalhães, 2008, 2009, 2010, 2019; Ribeiro, 2013; Veloso, 2019).

#### **4.1.3 A literatura infantil de Sidónio Muralha**

Pedro Sidónio de Araújo Muralha nasceu em Lisboa, em 1920. Foi um escritor português que pertenceu à primeira geração neorrealista portuguesa.

Em 1941, Sidónio Muralha inicia-se na literatura para adultos, com o volume lírico *Beco*. No ano seguinte, publica outro livro, *Passagem de Nível*, que se encontra integrado na série neorrealista Novo Cancioneiro. Em 1943, devido a motivos políticos, vê-se forçado a emigrar para o Ex-Congo Belga. Em 1949, visita Portugal clandestinamente e inicia-se na escrita literária para crianças, publicando o livro *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*, com a colaboração de autores neorrealistas de outros

domínios artísticos (o pintor Júlio Pomar, que ilustra os textos, e a compositora Francine Benoît, que musica alguns poemas).

Graças à sua atividade profissional como assessor económico e financeiro de empresas, Sidónio Muralha viajou por África e também pela Europa. Em 1962, estabeleceu-se no Brasil, onde permaneceu, numa primeira fase, em São Paulo. Ali, criou uma editora de livros infantis, a Giroflé, em parceria com os escritores Fernando Correia da Silva e Fernando Lemos. Nessa coleção, lançou os seus volumes *A Televisão da Bicharada*, *Um Personagem Chamado Pedrinho*, *A Dança dos Pica-Paus* e editou livros de autores brasileiros hoje consagrados, como seja *Ou Isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles. Nos anos 70, mudou-se para Curitiba, cidade onde veio a falecer em 1982.

Sidónio Muralha continuou a publicar volumes literários, dirigidos ao público adulto e infantil, tanto no Brasil como em Portugal, apesar de, no seu país de origem, as publicações só terem surgido após a queda do Estado Novo, a 25 de Abril de 1974. Deixou-nos uma obra ímpar, que, segundo Gomes (2017), se pauta por ser

(...) uma escrita de resistência e luta, avessa à acomodação, ao fatalismo e à resignação, sempre atenta à miséria e às injustiças sociais, mas em que a lírica amorosa e o fascínio pelo feminino, pelo olhar infantil, pelas cidades, por tudo o que é vivo também marcam presença (p. 19).

Era nas crianças que Muralha depositava toda a sua esperança, com vista a um mundo mais justo e solidário. Para ele, são elas os agentes capazes de reverter os erros cometidos pela ignorância e indiferença dos adultos. Essa confiança que depositava nos mais novos levou-o a escrever para este público, acreditando que só assim seríamos capazes de viver em paz, num mundo social, política e ambientalmente diferente. Nesse sentido, o escritor procurou, nos seus textos, envolver as crianças, defendendo que “a exigência não é só para o poeta, mas igualmente para a criança, estabelecendo-se entre ambos uma cumplicidade no grito e uma solidariedade na construção de um mundo novo, marcado pela paz e pelas mãos dadas” (Ribeiro, 2013, p. 21).

Como refere Magalhães (2010, p. 130), Sidónio Muralha foi o primeiro dos escritores que integraram o movimento neorrealista português a dedicar um volume de literatura para o público infantil – o citado livro de 1949. Gomes (2017) diz-nos que, por julgar basilares ao desenvolvimento crítico da criança, é comum na obra de Sidónio Muralha surgirem tópicos de raiz neorrealista como sejam:

(...) a condenação de uma sociedade injusta e sem horizontes de vida para os mais desvalidos (...), a crítica ao verbalismo confuso e confucionista de alguns (...), bem como à vaidade, à artificialidade e a um elitismo classista sem fundamento. Além do arrivismo, reprova-se ainda o desprezo pelos semelhantes e pelas suas origens socioeconómicas, a exploração do homem pelo homem (...) e a discriminação racial. Condenadas são também a falsa caridade e a obsessiva construção de uma imagem social mentirosa (p. 22).

Para Gomes, o escritor almejava ir mais além dessas temáticas, apostando ainda

(...) no humor (cómico de situações, de linguagem e de carácter); no esforço em ir ao encontro do imaginário e da ludicidade infantis; na consciência de que a poesia pode conquistar o leitor/ouvinte por via da dimensão sensorial do significante (ritmo, rima, jogo fónico-semântico) (p. 21).

De acordo com Ribeiro (2013), há quatro eixos temáticos na obra de Sidónio Muralha. São eles: “figuração da infância como manifesto de esperança no homem; formação para a intervenção política e a crítica social; preservação da natureza e do (...) ambiente; temática animal como representação transversal dos eixos anteriores” (p. 15).

Em relação ao primeiro e segundo eixos, fruto do seu espírito humanista e contestatário, Sidónio Muralha procurou denunciar nos livros infantis as injustiças políticas e sociais que eram cometidas contra os mais desfavorecidos, proclamando a paz. O principal objetivo era o de denunciar e consciencializar sobre as injustiças sociais e atrocidades cometidas, isto é, despertar as crianças para os problemas de carácter social, mas, mantendo sempre a esperança que melhores dias se sucederiam. Por exemplo, no volume *O Companheiro*, o escritor aborda a luta antifascista, em *A Amizade Bate à Porta* critica a colonização, nos *Contos de Sete Cavalos na Berlinda* o tema é o da luta contra a tirania, tal como o enaltecimento da paz e da fraternidade.

Mas, ao perseguir aqueles temas, Sidónio Muralha enveredou pelo terceiro eixo referido, lutando igualmente “contra as atrocidades que se cometiam contra a Natureza” (Ribeiro, 2013, p. 20). Nos contos *Valéria e a Vida* e em *Helena e a Cotovia*, por exemplo, publicados em Portugal em 1979, é notória a preocupação que evidencia em relação à poluição e à urgência de travá-la. Saliente-se que isto é feito numa época em que esta preocupação não era habitual.

Quanto ao último eixo temático, refira-se que os animais na obra de Sidónio Muralha surgem retratados como semelhantes ao homem, refletindo não só as suas características, como os seus defeitos e virtudes, permitindo ilustrar determinados traços abstratos da existência humana. Verificamos isto, por exemplo, em *Voa*,

*Pássaro, Voa* ou em *O Rouxinol e Sua Namorada*, volumes onde, e como que evocando os demais temas, transversaliza a noção de liberdade.

Todas estas temáticas, assim como as personagens, o tempo e o espaço retratados foram adaptados às especificidades dos ouvintes/leitores infantis, de modo a não criar barreiras à compreensão. Mas, avisa Magalhães (2010), embora respeitando as limitações lexicais e sintáticas características das crianças, Sidónio Muralha não deixa de enriquecer os seus textos com “diminutivos, aumentativos, interjeições, (...) adjetivação (dupla ou tripla); com os verbos escolhidos [que] são cheios de movimento e redundam em sinestésias” (p. 142), e, do ponto de vista formal, usa nos textos, líricos ou narrativos, a rima interna, as repetições, as enumerações, de forma a conseguir captar a “pouca capacidade de concentração dos mais pequenos” (p. 142). Recorre ainda a “figuras de retórica que se adequam ao imaginário infantil, como sejam aliterações (...), onomatopeias (...), hipérboles (...), anáforas (...) e sinédoques” (p. 138), enchendo os textos de ritmo.

Ribeiro (2013) defende a utilidade da obra de Sidónio Muralha, que advém da manifesta qualidade literária e da pertinência e atualidade das temáticas abordadas. Defende ainda a necessidade de dar a ler esta obra às crianças, dada a urgência de uma educação literária “que não menospreze a vertente social e política” (p. 88). Por último, defende a obrigatoriedade da sua leitura, a qual “brota da exigência de memória e do atributo de ‘clássica’” (p. 89), que a obra de Sidónio Muralha tem.

Se recordarmos o Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (Buescu *et al.*, p. 8), podemos afirmar que dar a ler a obra de Sidónio Muralha aos alunos do 1.º CEB vem “ampliar o espectro de leituras”, constitui-se num “estímulo à apreciação estética”, permite, enfim, “dar mais consistência e sentido ao ensino da língua”. Conhecer e dar a conhecer o autor, neste ano que celebra o centenário do seu nascimento é, também, uma forma de “associar a formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania”, em especial, se recordarmos que os temas do autor respeitam a defesa do ambiente (por exemplo, nos já referidos *Valéria e a Vida* e em *Helena e a Cotovia*), o combate ao racismo e a aceitação do outro (por exemplo, nos poemas “Xadrez” e “Brincadeiras”, de *Voa, Pássaro, Voa*), a exaltação da liberdade e da paz (por exemplo, em *Todas as Crianças da Terra*).

## **4.2 Desenvolvimento do projeto**

### **4.2.1 Problema**

- Como promover, junto de alunos de 1.º CEB, a leitura literária da obra de Sidónio Muralha?
- Como pôr os alunos a divulgar a obra de Sidónio Muralha, intra e extra-muros escolares?

#### **Problemas parcelares**

- Para quê, quando e onde se fomenta uma educação literária?
- Por que motivo ler a obra de Sidónio Muralha?
- Quais as medidas a tomar para divulgar esta obra?

### **4.2.2 Destinatários**

Os principais destinatários do projeto são alunos do 2.º, 3.º ou 4.º ano, do 1.º CEB. Excluímos o 1.º ano, por esses alunos se encontrarem numa fase de aprendizagem da leitura e da escrita, não podendo, portanto, ler por iniciativa própria e a sós consigo os livros. A escolha do destinatário foi feita de acordo com o defendido no domínio da Educação Literária, do Programa e Metas Curriculares de Português.

Na divulgação da obra de Sidónio Muralha, visa-se atingir os demais elementos da comunidade escolar (que estarão envolvidos indiretamente na consecução do projeto) e a envolvente à escola; os visitantes do Museu do Neo-Realismo, situado em Vila Franca de Xira. Visa-se ainda uma troca de experiências leitoras com alunos das séries iniciais de escola(s) brasileira(s) situada(s) em Curitiba e São Paulo (Brasil).

### **4.2.3 Entidades envolvidas**

- A escola (alunos e professores) onde o projeto se irá desenvolver;
- A comunidade envolvente;
- Câmara Municipal de Vila Franca de Xira;
- Museu do Neo-Realismo, Vila Franca de Xira;

- Fundação Sidónio Muralha (Curitiba, Brasil) e escolas que com ela colaboram.

#### **4.2.4 Motivação e Negociação**

Com o propósito de cativar os alunos para a participação destes na elaboração do projeto, no primeiro mês de aulas, serão produzidas as seguintes atividades:

- Visualização de vídeos sobre Sidónio Muralha;
- Audição de CD que acompanha o livro *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*;
- Discussão do projeto de celebração do centenário do escritor;
- Negociação com Câmara Municipal de Vila Franca de Xira (feita pelo docente);
- Negociação com Fundação Sidónio Muralha, Curitiba (feita pelo docente).

#### **4.2.5 Objetivos**

##### **Objetivos gerais**

- Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, valorizando-os enquanto património de uma comunidade;
- Apreciar criticamente a dimensão estética de textos literários portugueses e o modo como manifestam experiências e valores;
- Educar para a cidadania, desenvolvendo uma consciência ética, crítica e ambientalista;
- Relacionar as diferentes áreas de conhecimento.

##### **Objetivos específicos**

- Fomentar a leitura literária na infância, tendo por base um autor canónico de literatura portuguesa;
- Divulgar a obra de Sidónio Muralha na escola e no exterior, junto de instituições culturais;
- Estabelecer contacto com crianças de outro país;
- Incrementar a participação das crianças em programas culturais.

#### 4.2.6 Planeamento

O planeamento deste projeto estará dividido por fases, são elas:

##### 1.ª fase – Sensibilização e investigação

Antes de sensibilizar os alunos, terei de estabelecer contactos com a direção da escola, com os encarregados de educação, com o Museu do Neo-Realismo (e, por intermédio desta instituição, com a Fundação Sidónio Muralha) e com a Câmara Municipal de Vila Franca de Xira.

Durante o período de sensibilização e investigação, que durará cerca de um mês, as atividades a pôr em prática com os alunos serão:

- Pesquisa acerca do autor e da obra escrita para a infância, na internet, em livros, documentos, revistas;
- Leitura livre (individual) da obra de Sidónio Muralha, nomeadamente de:

*Bichos, Bichinhos e Bicharocos;*

*A Televisão da Bicharada;*

*Voa, pássaro, Voa;*

*O Rouxinol e a Sua Namorada;*

*Valéria e a Vida;*

*Helena e a Cotovia;*

*Todas as Crianças da Terra;*

*Terra e Mar, Vistos do Ar;*

*O Companheiro;*

*Catarina de Todos Nós;*

*Sete Cavalos na Berlinda.*

Na disciplina de Português, as atividades a desenvolver serão: leitura de documentos, pesquisados na internet, livros, revistas, entre outros, acerca do autor, e leitura, por iniciativa própria, de obras literárias.

**2.ª fase – Leitura e discussão dos livros lidos (com sequente realização de trabalhos escritos, plásticos, de expressão vocal e dramática); correspondência com alunos brasileiros; visita ao Museu do Neo-Realismo**

Ao longo de quatro meses, será desenvolvida a leitura coletiva e em voz alta, em sala de aula, pelo professor e alunos (e pelos pais, sempre que possível), da obra do escritor. Após cada leitura, será proposto um debate sobre os temas abordados nos textos.

No âmbito do Português, serão cumpridos, entre outros, os conteúdos:

- “Intenções e emoções das personagens”;
- “Inferências”;
- “Memorização e recitação de poemas”;
- “Recriação de textos”;
- “Texto escrito (prosa e verso rimado)”;
- “Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista”;
- “Declamação de poema”;
- “Dramatização de texto”;
- “Leitura expressiva: individual; em grupo; em coro”;
- “Escrita de carta(s)”.

No âmbito do Estudo do Meio, e de acordo com o respetivo Programa, cumprir-se-ão os seguintes conteúdos:

- “Reconhecer tipos de comunicação pessoal (correio...)”;
- “Reconhecer tipos de comunicação social (jornais, televisão...)”;
- “A qualidade do ambiente próximo: identificar e observar alguns factores que contribuem para a degradação do meio próximo (lixeiros, indústrias poluentes, destruição do património histórico”;
- “Identificar e participar em formas de promoção do ambiente”.

No âmbito da Matemática, serão abordados vários conteúdos programáticos. Por exemplo, para a construção dos adereços para dramatização, serão precisos

conhecimentos de unidades de medida de comprimento; para o planeamento das duas viagens a fazer a Vila Franca de Xira, poder-se-á trabalhar cálculo de distância/ tempo.

No âmbito da Educação Artística, procurar-se-á uma cooperação com o docente de música, no sentido de musicar alguns poemas. Quanto à expressão plástica, os alunos desenharão, pintarão ou moldarão peças que resultem da sua interpretação dos textos. Estes materiais serão expostos na escola e, eventualmente, no Museu do Neo-Realismo. Construirão também cenários e adereços para representação cénica do texto que escolherem para apresentação do espetáculo final.

Por último, saliento que, no que respeita a cidadania, qualquer dos textos de Sidónio Muralha poderá servir de base para a discutir.

Será feita troca de correspondência (por escrito/ carta e por correio eletrónico) com alunos de escolas, de Curitiba e de São Paulo, que participam nas iniciativas da Fundação Sidónio Muralha.

Haverá uma ida ao Museu do Neo-Realismo para visita à Exposição permanente.

### **3.ª fase – Divulgação do produto, na escola, comunidade e no Museu do Neo-Realismo**

- Preparação de materiais de divulgação do espetáculo (cartazes, convites, etc.);
- Nova ida ao Museu para visita à Exposição temporária sobre Centenário de Sidónio Muralha;
- Apresentação de récitas e leituras encenadas e de dramatizações, na escola;
- Apresentação de espetáculo (récitas, leituras encenadas e dramatizações), no Museu do Neo-Realismo;
- Registo fotográfico e em vídeo, para remeter ao Museu do Neo-Realismo, à Fundação Sidónio Muralha e escolas que colaboram com ela.

Na terceira fase do projeto, a decorrer nos últimos três meses do ano letivo de 2019/2020, os alunos iniciarão a realização de trabalhos em grupo, com o objetivo de divulgar a obra do autor na escola e preparar o espetáculo final, a ter lugar no Museu do Neo-Realismo. As atividades a realizar serão:

- Elaboração de cartazes, para serem afixados nos espaços comuns da escola, com o objetivo de sensibilizar todos os alunos, corpo docente e não docente e encarregados de educação para apresentações;
- Apresentação de leituras da obra de Sidónio Muralha a todas as turmas da escola;
- Elaboração de convites e folhetos informativos alusivos à celebração do centenário de Sidónio Muralha no Museu do Neo-Realismo, para distribuir à comunidade escolar e a todos os encarregados de educação;
- Espetáculo final a apresentar no Museu do Neo-Realismo;
- Trabalho de fotografia e filmagens e envio desses registos às instituições envolvidas.

#### **4.2.7 Recursos**

##### **Recursos Humanos**

- Comunidade escolar;
- Encarregados de educação;
- Câmara Municipal de Vila Franca de Xira;
- Museu do Neo-Realismo;
- Fundação Sidónio Muralha.

Os recursos humanos são todas as entidades envolvidas: a escola onde se irá desenvolver o projeto (alunos e professores), a Câmara Municipal de Vila Franca de Xira e o Museu do Neo-Realismo, sendo a Câmara a responsável por financiar as duas deslocações ao Museu do Neo-Realismo, para visita a Exposição permanente e para visita a Exposição temporária, e os respetivos lanches. O Museu será o organizador de uma sessão de homenagem ao escritor, aberta ao público em geral, na qual, os alunos apresentarão récitas, leituras encenadas e dramatizações de textos de Sidónio Muralha. Contar-se-á também com o apoio das famílias.

##### **Recursos Materiais**

- Obra literária para crianças, da autoria de Sidónio Muralha;

- Computadores (para visualização de vídeos, audição de músicas, procura de informações, envio de correspondência eletrónica);
- Folhas A4, esferográficas e lápis;
- Envelopes e selos de correio;
- Papel de cenário e materiais de expressão plástica;
- Máquina fotográfica e de vídeo;
- Materiais cénicos;
- Transporte (e lanches) para duas deslocações a Vila Franca de Xira.

#### **4.2.8 Produtos Finais**

Com a concretização deste projeto, espera-se que:

- Os alunos aumentem os hábitos de leitura literária;
- Os alunos e toda a comunidade envolvida conheçam a obra de Sidónio Muralha;
- Os alunos comuniquem com crianças de outro país sobre a obra lida em comum;
- Os alunos divulguem e celebrem o centenário do escritor, contactando com equipamentos culturais.

Deste modo, os alunos farão leituras, exteriorizarão sentimentos e emoções sobre a obra lida, discutirão ideias e pontos de vista sobre essas obras, registarão, por escrito e por via de formas artísticas (desenho, pintura ou escultura), a receção à obra e comunicarão com crianças de outro país, prepararão récitas e dramatizações. Colaborarão ainda em atividades que sensibilizem a comunidade sobre a obra de Sidónio Muralha, para o que terão de fazer os trabalhos acima indicados. Visitarão equipamentos culturais que celebrem a obra do escritor e, aí, farão a representação de textos de Sidónio Muralha para um público alargado.

#### **4.2.9 Avaliação**

A avaliação do processo será feita através de um debate final, onde todos os alunos envolvidos no projeto irão dar o seu ponto de vista sobre como o projeto decorreu, se gostaram de participar, quais as maiores dificuldades sentidas ao longo

do processo ou outras observações que considerem relevantes. Serão também realizadas fichas de auto e heteroavaliação, adaptadas de Leite e Fernandes (2002), relativas ao envolvimento de cada aluno e em relação ao trabalho de cada membro do grupo (Anexos 10 e 11).

A avaliação do produto final será feita mediante uma ficha (adaptada de Galvão, Reis, Freire & Oliveira, 2006), na qual os alunos envolvidos no projeto poderão avaliar as atividades desenvolvidas (Anexo 12).

Também serão feitos inquéritos aos professores titulares das turmas envolvidas no projeto (Anexo 13) e, aos encarregados de educação, de modo a perceber como avaliaram o projeto. (Anexo 14).

#### 4.2.10 Calendarização

No quadro 17, encontra-se a calendarização do projeto, a concretizar no ano letivo de 2019/2020.

Quadro 17 – Calendarização do projeto *No centenário de Sidónio Muralha*

Mês	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
Atividades										
Motivação e Negociação	x	x								
1.ª fase			x							
2.ª fase				x	x	x	x			
3.ª fase								x	x	x
Avaliação do processo										x
Avaliação do produto final										x

### 4.3 Considerações finais do trabalho de projeto

Com este projeto, pensamos dar resposta à necessidade e importância de fomentar no público infantil a leitura de textos literários. A oportunidade de a criança poder contactar com diferentes formas de expressão, entre as quais a leitura de obras

literárias de qualidade, propicia um considerável número de aprendizagens e valores vitais para o enriquecimento da personalidade.

Este projeto visa primordialmente pôr crianças de 1.º CEB a fazer a leitura literária da obra para a infância da autoria de Sidónio Muralha. Aproveitando o facto de 2020 ser o ano de comemoração do centenário do nascimento do autor, pretende-se igualmente que os alunos colaborem em atividades de divulgação da obra deste escritor e assim contactem com espaços culturais e neles colaborem.

Como já foi referido, os temas tratados na obra de Sidónio Muralha para a infância permanecem extraordinariamente atuais e pertinentes. Deste modo, creio que projetos como este devem ser aplicados nas escolas, pelos inúmeros benefícios que tive oportunidade de elencar anteriormente.

## REFLEXÃO FINAL

Creio que neste Relatório de Estágio revelei parte considerável do meu percurso como estagiária. Escrevê-lo, permitiu-me refletir sobre algumas das questões e dúvidas com que me fui deparando. Considero que, ao ter interagido com a realidade educativa, aprimorei uma série de capacidades e atitudes. Alarcão e Tavares (2003) julgam ser essencial que, no processo de formação de professores, estes adquiram algumas delas. Aquelas com que me identifiquei foram as seguintes:

- 1) Espírito de auto-formação e desenvolvimento.
- 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
- (...)
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria.
- 5) Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.
- (...)
- 7) Entusiasmo pela profissão que exerçam e empenhamento nas tarefas inerentes.
- 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo (p. 72).

Ter descrito, no 1.º Capítulo deste Relatório, dez situações que ilustraram algumas das situações que vivenciei durante o meu percurso enquanto estagiária e ter feito, a seguir a cada relato, uma reflexão sustentada sobre as observações efetuadas, fez com que me tornasse mais crítica e exigente em relação ao que me circunda. Referindo-se ao valor que a reflexão ocupa na formação de professores, Martins, Pires e Sousa (2017, p. 165) alegam que “sem um exame disciplinado e sistemático das próprias experiências, o ensino converte-se em rotina com escassas oportunidades de aprender e crescer” (p. 165). Na verdade, o futuro professor tem de ter essa capacidade de análise e reflexão e foi o que tentei fazer nos Relatos apresentados.

Alarcão e Tavares (2003) destacam a importância que tem a equipa de supervisão no desenvolvimento das capacidades anteriormente mencionadas, referindo que esta equipa deve auxiliar o estagiário a “refletir, a interpretar, a ver a realidade” (p. 98), com o intuito de o ajudar a progredir e a melhorar as suas práticas de ensino, tornando-se, conseqüentemente, num profissional eficiente “para que os alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (p. 59). Nos encontros com a equipa

de supervisão que se sucederam ao longo dos quatro semestres, pude atestar o contributo que os supervisores, por meio dos comentários e sugestões que me iam facultando, tiveram no meu desenvolvimento profissional, ajudando-me a superar as imprecisões e dúvidas que iam surgindo.

As planificações que preparei no decurso do meu estágio ajudaram-me a compreender a importância que estas assumem na organização do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permitem delinear o percurso necessário, tendo em vista os objetivos idealizados para as aprendizagens dos alunos. Contudo, por diversas vezes, deparei-me com situações em que o plano que concebi para determinadas aulas não se concretizou como previra. Estas situações foram determinantes para a minha aprendizagem. Como refere Morin (2000, p. 82), devemos estar preparados para a incerteza, compreender que a incerteza faz parte da vida, que, em cada empreendimento, em cada processo de criação, há riscos a correr. Sem o imprevisto ou fugindo sempre dele não se progride. Admitir o erro e a ilusão – e, por conseguinte, detetá-los – é o caminho para aprender a lidar com eles e, por ventura, corrigi-los.

A avaliação tem um impacto bastante significativo nas aprendizagens dos alunos, uma vez que é um processo que permite aferir o grau de consecução dos objetivos estipulados. Partir dos dados que a avaliação nos dá, para poder traçar caminhos alternativos, de modo a que o professor possa adotar melhores estratégias com vista ao sucesso escolar dos alunos é muito importante.

A grande dificuldade prende-se, exatamente, nas estratégias a selecionar para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Para colmatar algumas dificuldades que me foram surgindo na adoção de estratégias a aplicar, consultei, por diversas vezes, professores e colegas. Segundo Pacheco (2014):

(...) escolas são pessoas, comunidades feitas de pessoas, que aprendem umas com as outras. [...] o desenvolvimento dessas comunidades depende da diversidade de experiências das pessoas que as integram, bem como requer que todos os membros que as constituem se envolvam num esforço de participação, da produção conjunta de conhecimento, vizinho a vizinho, numa fraternidade aprendente (p. 28).

No último capítulo, foi importante poder contactar com a metodologia de trabalho de projeto, visto que pude aprender outras formas de planear atividades. Esta metodologia vai ao encontro daquilo que acredito que deve ser a escola, ou seja, partindo do interesse da criança, organizar atividades que se relacionam com as diferentes áreas de conhecimento. É importante compreender que o homem é uno e

múltiplo. O mundo em que vivemos é composto pelo todo e pelas partes. O pensamento é complexo: nele, nada se encontra separado. Os mais variados conhecimentos dialogam, formando uma imensa rede de relações complexas. Assim, todas as áreas do saber são, de certo modo, inseparáveis. Deste modo, a escola deve optar pela interdisciplinaridade.

Penso que o projeto apresentado será muito útil e acredito que os alunos se envolverão nele, vindo a admirar o autor Sidónio Muralha, que, por sua vez, tanto admirava as crianças e que escrevia sobre elas o seguinte: “palavra de criança não está poluída”. Quanto a mim, ele tinha razão; apenas gostaria de alterar a frase para “palavra de criança continua a não estar poluída”.

Concluindo, a elaboração deste Relatório de Estágio permitiu-me reunir um conjunto de conhecimentos que, certamente, traduzir-se-ão numa oportunidade de melhoria e aperfeiçoamento pessoal e profissional, ajudando a ter, no futuro, uma maior autoconfiança no exercício da docência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo: Concepções e Eficácia na Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almeida, A., Mateus, A., Veríssimo, A., Serra, J., Alves, M. A., Dourado, L., Pedrosa, M. A., Maia, M. E., e Freitas, M. (2001). *(Re)Pensar o Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Secundário.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw Hill.
- Basílio, L. (2017). Organização de estudantes na sala de aula não deve ser fixa, mas mudar conforme intenção pedagógica. Recuperado de: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/organizacao-de-estudantes-na-sala-de-aula-nao-deve-ser-fixa-mas-mudar-conforme-intencao-pedagogica/>
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, N. F., e Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Boaventura, D., e Caldeira, M. F. (2018). Literacias científica e matemática na educação pré-escolar e no ensino do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 6 (32-45).
- Botelho, A. T. (2009). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial dos Professores em Portugal. Uma Prática Educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Málaga, Espanha.
- Buescu, H. C., Morais, J. J., Rocha, M. R., e Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Caderno de Apoio. Aprendizagem da Leitura e da Escrita (LE)*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. [www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno\\_aprendizagem\\_da\\_leitura.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf)

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., e Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Caetano, A. P., Amado, J., Martins, M. J. D., Simão, A. M. V., Freire, I., e Pessôa, M. T. R. (2017). Cyberbullying: motivos da agressão na perspetiva de jovens portugueses. *Revista Educação & Sociedade*, vol. 38, n.º 141 (1017-1034).
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender Matemática de Forma Lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Chateau, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Coelho, A. (2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Actual: Da Teoria à Prática Adequação das Práticas Lectivas aos Diferentes Perfis de Aprendizagem* (Dissertação de mestrado). Recuperado de <http://repositorio.uportu.pt:8080/handle/11328/21>
- Cunha, C., e Cintra, L. (2016). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (7.ª ed.). Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., e Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática: Guia Prático para Professores e Educadores*. Porto: Areal.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 65 – 4 de abril de 2016.
- Diniz, M. A. S. (2001). *As Fadas Não Foram à Escola: A Literatura de Expressão Oral em Manuais Escolares do Ensino Primário (1901-1975)* (3.ª ed.). Porto: ASA.
- Durão, R., e Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial. Uma proposta de guião orientador. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4 (70-89).
- Fabregat, C. H., e Fabregat, M. H. (1989). *Como Preparar uma Aula de História*. Rio Tinto: ASA.
- Franco, J. A. (1999). *A Poesia como Estratégia*. Porto: Campo das Letras.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A., e Oliveira, T. (2006). *Avaliação de Competências em Ciências: Sugestões para Professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. Lisboa: ASA.

- Garcia, A. (2016). *O Uso da Internet, o Bullying, o Cyberbullying e o Suporte Social em Jovens do 3.º Ciclo – Um Estudo Não Experimental Correlacional Realizado numa Escola Portuguesa* (Dissertação de mestrado). Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- Gomes, J. A. (2017). *A Música das Palavras*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Gomes, M. H. J. (2013). *A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada ao Nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo Comparativo entre os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna* (Tese de doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta/ Departamento de Educação.
- Grave-Resendes, L., e Soares, L. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Jorge, N. (2016). *Gramática de Português 3.º ciclo / 7.º, 8.º e 9.º anos*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C., e Fernandes, P. (2003). *A avaliação das Aprendizagens dos Alunos – Novos Contextos, Novas Práticas*. Porto: Asa.
- Lisboa, I. (1942). O método dos projectos. In *Modernas Tendências da Educação*. Lisboa: Cosmos; pp. 79-90.
- Lopes, J., e Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., e Silva, H. S. (2015). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Magalhães, J. (2013). *A Cartilha Maternal ou Arte de Ler de João de Deus (1876): invenções tipográficas e alfabetização popular em Portugal. Histoire de l'Éducation*, n.º 138, mai-août. Paris: École Normale Supérieure de Lyon/ Institut Français de l'Éducation (115-130).
- Magalhães, V. F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um *mundo de verdura* a não perder. In Sousa, O., e Cardoso, A. (coord.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: CIEE da ESE Lisboa; pp. 55-73.
- Magalhães, V. F. (2009). Literatura Infantil. In *Sobressalto e Espanto*. Lisboa: Campo da Comunicação; pp. 125-155.
- Magalhães, V. F. (2010). Um 'Pucarinho de Esperança' – A Literatura para crianças em Sidónio Muralha. In M. G. Simões (coord.). *Nova Síntese*, n.º 5 – *Textos e Contextos do Neo-Realismo*. Lisboa: Edições Colibri; pp. 129-151.

- Magalhães, V. F. (2019). A escrita de Alves Redol para crianças: 'sementinha' de uma educação literária. In Carmo, C. I., e Magalhães, V. F. (coord.). *Neo-Realismo e Infância*. Lisboa: Colibri; pp. 211-226.
- Many, E., e Guimarães, S. (2006). *Como Abordar... a Metodologia de Trabalho de Projecto*. Porto: Areal Editores.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, G. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Recuperado de: [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_do\\_s\\_alunos.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_do_s_alunos.pdf)
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro- Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., e Sá, P. (2012). *Explorando a Complexidade do Corpo Humano*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral da Educação.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., e Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores (2.ª ed.)*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., e Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, M. G. M., Simões, C., Gaspar, T., Negreiros, J., e Baptista, M. I. M. (2010). *Violência em Contexto Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação e Ciência (2018). *Aprendizagens Essenciais Referentes ao Ensino Básico*. [www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico](http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico)
- Ministério da Educação e Ciência (s.d.). *Dicionário Terminológico para Consulta em Linha*. <http://dt.dge.mec.pt/>
- Morais, J. (2012). *Criar Leitores – O Ensino da Leitura para Professores e Encarregados de Educação*. Porto: Livpsic.
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Brasília: UNESCO & Cortez Editora.

- Mosqueira, P., e Almeida, J. M. (2017). O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos da prática docente no 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5 (28-43).
- Pacheco, J. (2014). *Aprender em Comunidade*. São Paulo: Edições SM.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico. Guia Prático para Professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1979). *A Psicologia da Criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Pinto, M. S. (2002). *Práticas Educativas numa Sociedade Global*. Porto: ASA.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio: Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ramos, J. L. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In Costa, F. A.; Peralta, H.; Viseu, S. (orgs.). *As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas*. Porto. Porto Editora; pp. 143-169.
- Reis, C., e Lopes, A. C. M. (2011). *Dicionário de Narratologia* (7.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, J. M. (2013). *Palavra de Criança Não Está Poluída: A Obra Infantil e Juvenil de Sidónio Muralha*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ribeiro, A. C., e Ribeiro, L. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ruas, M. B., e Grosso, C. (2002). *Números e Operações Aritméticas*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um Novo Olhar sobre o Método de Leitura João de Deus: Apresentação de um Suporte Interactivo de Leitura*. (Tese de doutoramento). Espanha: Universidade de Málaga.
- Schwartz, G. M. (2004). *Dinâmica Lúdica: Novos Olhares*. Barueri - SP: Manole.
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a Avaliação. Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M., e Veloso, J. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Silva, S. R. (2005). *Déz Réis de Gente... e de Livros: Notas sobre Literatura Infantil*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Tavares, H. (2012). Cyberbulling na Adolescência. *Nascer e Crescer: Revista de Pediatria do Centro Hospitalar do Porto*, vol. XXI, n.º 3 (174-177).
- Traça, M., E. (1992). *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: ASA.
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
- Veloso, R. M. (2019). Sidónio Muralha e as crianças de Abril. In Carmo, C. I., e Magalhães, V. F. (coord.). *Neo-Realismo e Infância*. Lisboa: Colibri; pp. 199-210.
- Villasante, C. B. (1977). *História da Literatura Infantil Universal*. Lisboa: Editorial Vega.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: ASA.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA.

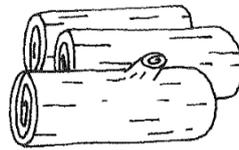
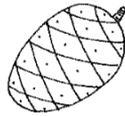
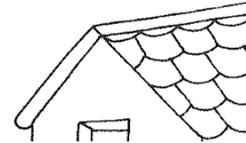
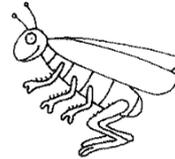
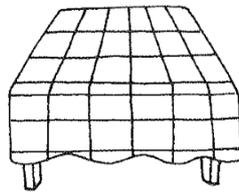
# **ANEXOS**

## Anexo 1 – Proposta de trabalho de Português (1.º ano)

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

1. **Completa** com os dígrafos **nh** ou **lh**. **Legenda** os desenhos.

pi__a	te__ado	gafa__to	toa__a
pi__a	le__a	pa__aço	meda__a



2. Esta fada diminui tudo o que vê. **Observa** o exemplo. **Escreve** outros diminutivos.

2.1. O velho fica velhinho.

2.2. O piolho fica \_\_\_\_\_.

2.3. O joelho fica \_\_\_\_\_.

2.4. A abelha fica \_\_\_\_\_.



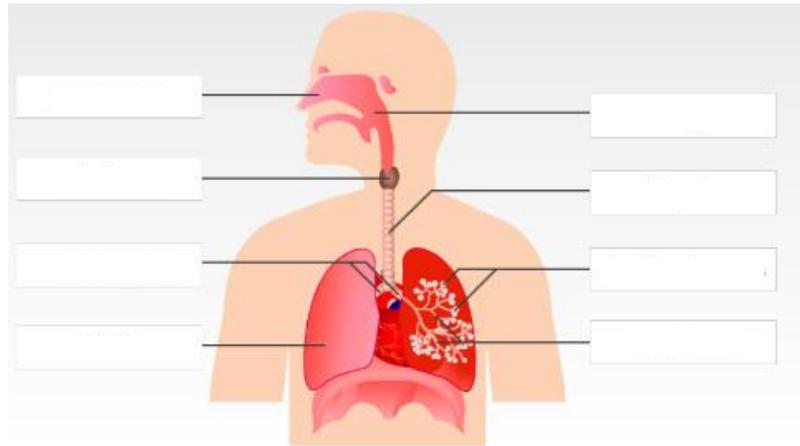
## Anexo 2 – Dispositivo de avaliação de Estudo do Meio (3.º ano)

---

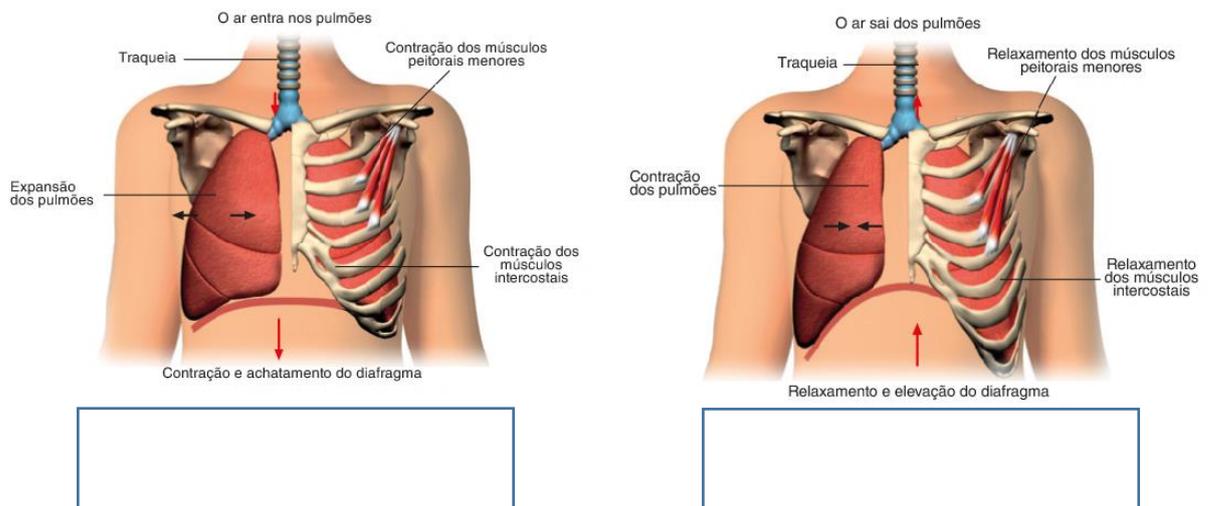
### Dispositivo de avaliação de Estudo do Meio (3.º ano)

---

1. **Identifica** os constituintes do sistema respiratório.



2. **Observa** as imagens e **identifica** os dois movimentos da respiração.



2.1. **Explica** o que acontece em cada um destes movimentos.

---

---

---

3. **Completa** as frases.

A \_\_\_\_\_ começa nas fossas nasais. O ar é inspirado pelas \_\_\_\_\_, onde é \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e aquecido.

Depois, passa pela \_\_\_\_\_, laringe, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_, até chegar aos pulmões.

Nos \_\_\_\_\_, o sangue recebe o oxigénio e liberta o \_\_\_\_\_, que será expulso através do ar expirado pelo nariz ou pela boca.

4. **Classifica** as frases em verdadeiras (V) ou falsas (F).

- Devemos respirar, sempre que possível, pelas fossas nasais.
- Inspirar pela boca aumenta o risco de infeções respiratórias.
- Os ambientes poluídos não fazem mal ao sistema respiratório.
- O consumo de tabaco é prejudicial e pode causar doenças respiratórias.
- Devemos arejar as casas com frequência.
- Podemos viver sem respirar.
- Fazer exercício físico é importante para o bom funcionamento do sistema respiratório.

### Anexo 3 – Grelha de avaliação de Estudo do Meio (3.º ano)

Grelha de avaliação de Estudo do Meio (3.º ano)							
Parâmetros	n.º 1	n.º 2	n.º 2.1	n.º 3	n.º 4	Total	Resultado da Avaliação
Cotação	4	1	1	2,25	1,75	10	
Alunos							
A1	1	0	0	0,75	1,5	3,25	Insuficiente
A2	3	0	0	0	0	3	Insuficiente
A3	3	0	0	1,25	1,5	5,75	Suficiente
A4	3	0	0	1,75	1,75	6,5	Suficiente
A5	2,5	1	0	1,75	1	6,25	Suficiente
A6	1,5	1	1	1,25	1,25	6	Suficiente
A7	1	1	0	0,75	0,75	3,5	Insuficiente
A8	2,5	1	1	1,25	1,75	7,5	Bom
A9	3	1	0	1,75	1	6,75	Suficiente
A10	0,5	0	0	0,5	1,25	2,25	Fraco
A11	3	1	1	1,5	1,75	8,25	Bom
A12	3,5	1	1	0,5	0,75	6,75	Suficiente
A13	1	0	0	0,5	0,75	2,25	Fraco
A14	1,5	1	1	0,75	1,5	5,75	Suficiente
A15	2	1	0	1	1,5	5,5	Suficiente
A16	3	1	1	1,25	1	7,25	Bom
A17	2,5	0	0	0,5	1,75	4,75	Insuficiente
A18	1,5	1	0	1,5	1,75	5,75	Suficiente
Média da turma	2,2	0,6	0,3	1	1,3	5,4	Suficiente

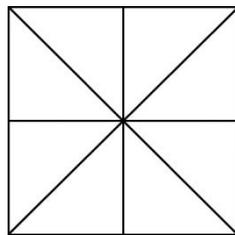
## Anexo 4 – Dispositivo de avaliação de Matemática (4.º ano)

---

### Dispositivo de avaliação de Matemática (4.º ano)

---

1. A figura está dividida em 8 partes iguais. **Pinta**  $\frac{1}{2}$  da figura.



- 1.1. **Rodeia** a fração equivalente à parte que pintaste.

$$\frac{1}{4}$$

$$\frac{4}{8}$$

$$\frac{2}{8}$$

$$\frac{1}{10}$$

2. **Observa** o exemplo de simplificação de uma fração e **simplifica** as frações seguintes.

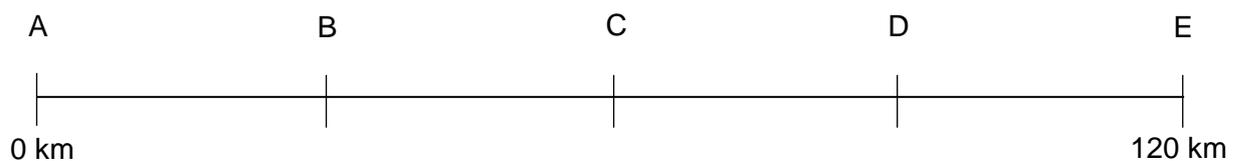
$$\frac{12}{8} = \frac{12 : 4}{8 : 4} = \frac{3}{2}$$

$$\frac{15}{10} =$$

$$\frac{12}{20} =$$

3. A Luísa fez uma viagem de 120 km, tendo parado a  $\frac{3}{4}$  do percurso, para dar boleia a uma amiga.

**Rodeia** a letra que corresponde ao ponto de paragem para a amiga da Luísa entrar.



3.1. **Calcula**, em quilómetros, a distância que a Luísa percorreu acompanhada pela amiga.

R.: \_\_\_\_\_

### Anexo 5 – Grelha de avaliação de Matemática (4.º ano)

Grelha de avaliação de Matemática (4.º ano)							
Parâmetros	n.º 1	n.º 1.1	n.º 2	n.º 3	n.º 3.1	Total	Resultado da Avaliação
Cotação	2	2	2	1	3	10	
Alunos							
B1	2	2	2	0	0	6	Suficiente
B2	2	2	0	1	0	5	Suficiente
B3	2	2	2	1	3	10	Muito Bom
B4	2	0	0	1	0	3	Insuficiente
B5	2	2	0	1	0	5	Insuficiente
B6	2	2	2	1	3	10	Muito Bom
B7	2	2	0	0	0	4	Insuficiente
B8	2	2	2	1	3	10	Muito Bom
B9	2	2	2	1	3	10	Muito Bom
B10	2	2	2	1	3	10	Muito Bom
B11	2	2	2	1	3	10	Muito Bom
B12	2	2	0	1	3	8	Bom
B13	2	2	1	1	0	6	Suficiente
B14	2	2	0	1	3	8	Bom
B15	2	0	0	1	3	6	Suficiente
B16	2	0	0	0	0	2	Fraco
B17	2	2	1	1	0	6	Suficiente
B18	2	2	1	1	3	9	Muito Bom
B19	2	2	2	1	3	10	Muito Bom
B20	2	2	1	1	3	9	Muito Bom
B21	2	2	2	1	3	10	Muito Bom
B22	2	0	2	1	1	6	Suficiente
Média da turma	2	1,6	1,1	0,9	1,9	7,4	Bom

## Anexo 6 – Dispositivo de avaliação de História e Geografia de Portugal (5.º ano)

---

### Dispositivo de avaliação de HGP (5.º ano)

---

#### 1. Lê o documento 1.

**DOC. 1** Compromissos das cortes de Tomar

Sua Majestade fará juramento em forma de guardar todos os direitos, costumes, privilégios e liberdades concedidos ao Reino de Portugal [...] Que havendo de pôr neste reino vice-rei ou outra pessoa que o haja de governar, seja português. [...] Que os negócios da Índia e da Guiné e de outras partes pertencentes ao Reino de Portugal não se tirem dele [...] Que o ouro e a prata, que se lavrar em moeda neste reino, se lavrarão com os cunhos de armas de Portugal [...].

*Lopes Graça, Coleção de Leis e Subsídios para o Estudo de Direito Constitucional Português*



1.1. **Refere**, com base nas informações do documento escrito, duas promessas feitas por D. Filipe II de Espanha aos Portugueses.

---

---

1.2. **Situa** a aclamação de Filipe II de Espanha rei de Portugal no:

tempo - \_\_\_\_\_

espaço - \_\_\_\_\_

1.3. **Diz** o nome da dinastia iniciada por Filipe I de Portugal. \_\_\_\_\_

#### 2. Atenta na cronologia.

Anos	Acontecimentos
1583	Ataques ingleses a povoações costeiras do Brasil.
1604	Holandeses atacam Moçambique e Macau.
1609	Holandeses conquistam Ceilão.
1610	Franceses ocupam o Maranhão, no Brasil.
1622	Ingleses conquistam Ormuz, no Golfo Pérsico.
1624-30	Holandeses conquistam a Baía e Pernambuco, no Brasil.
1637-38	Holandeses ocupam S. Jorge da Mina e Arguim.

2.1. Que povos europeus atacaram o Império Português durante o domínio filipino?

---

2.2. **Indica** duas consequências desses ataques para Portugal.

---

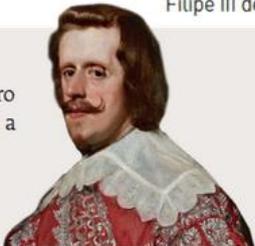
---

3. **Lê** o documento 2.

**DOC. 2**

Sucedeu na monarquia de Espanha Filipe IV, para Portugal terceiro [...]. Acrescentou aos tributos a Portugal com tal excesso que vieram a ser intoleráveis. [...] As ordens passavam-se em castelhano.

Conde de Ericeira, *História de Portugal Restaurado*, 1678-1679



Filipe III de Portugal

3.1. **Classifica** as afirmações de verdadeiras (V) ou falsas (F).

- Filipe IV de Portugal foi o último rei da Dinastia Filipina.
- Os sucessores de Filipe I de Portugal desrespeitaram as suas promessas.
- Os levantamentos populares alastraram-se a todo o país.
- Os Portugueses foram chamados a combater nas guerras de Portugal.

3.2. **Corrige** as afirmações que classificaste como falsas (F).

---

---

---

---

4. **Refere** 3 motivos para o descontentamento crescente dos vários grupos sociais portugueses em relação à dominação espanhola.

---

---

---

5. **Lê** o documento 3.

**DOC.3** O duque de Bragança, futuro rei de Portugal

D. João, duque de Bragança, recebeu uma carta d'el-rei D. Filipe III para passar à Catalunha com ele, a fim de sossegar a revolução que aí tinha surgido; outras ordens vieram a todos os fidalgos\* do Reino [...] Resolveu então o duque de Bragança aceitar as ofertas que lhe haviam feito para ficar com a coroa que de justiça lhe pertencia e livrar a Pátria de grandes males.

D. Luís de Menezes, *História de Portugal*

5.1. **Retira** do documento 3 um motivo para o planeamento de uma revolta dos nobres contra o domínio Filipino.

---

---

5.2. **Explica** a frase sublinhada no documento 3.

---

---

**Anexo 7 – Grelha de avaliação de História e Geografia de Portugal (5.º ano)**

Grelha de avaliação de HGP (5.º ano)												
Parâmetros	n.º 1.1	n.º 1.2	n.º 1.3	n.º 2.1	n.º 2.2	n.º 3.1	n.º 3.2	n.º 4	n.º 5.1	n.º 5.2	Total	Resultado da avaliação
Cotação	0,5	0,5	0,25	0,75	0,5	1	0,5	3	1,5	1,5	10	
Alunos												
C1	0	0,5	0,25	0,75	0,25	1	0,5	3	1,5	0	7,75	Bom
C2	0,25	0,25	0,25	0,75	0,5	0,75	0,25	3	0	0	6	Suficiente
C3	0,25	0,5	0,25	0,75	0	0,75	0	1	0	0	3,5	Insuficiente
C4	0,5	0,5	0,25	0,75	0,5	1	0,5	3	0	0	7	Bom
C5	0,25	0,5	0,25	0,75	0,5	0,75	0	2	0	0	5	Suficiente
C6	0,5	0,5	0,25	0,75	0,5	1	0,5	1	0	0	5	Suficiente
C7	0,5	0,25	0,25	0,5	0,25	0,75	0,5	3	0	0	6	Suficiente
C8	0,5	0,5	0,25	0,75	0,5	1	0,5	3	0	0	7	Bom
C9	0,25	0,5	0,25	0,75	0	0,75	0,25	3	0	0	5,75	Suficiente
C10	0,5	0,5	0,25	0,75	0,5	1	0,5	3	0	0	7	Bom
C11	0,5	0,5	0,25	0,25	0,25	1	0,5	3	0	0	6,25	Suficiente
C12	0,5	0	0,25	0,75	0,25	0,75	0,25	3	0	0	5,75	Suficiente
C13	0,5	0,5	0,25	0,75	0,25	1	0,5	2	0	0	5,75	Suficiente
C14	0,25	0,25	0,25	0,75	0,5	0,75	0,25	3	0	0	6	Suficiente
C15	0,5	0,5	0,25	0,25	0,5	0,75	0,25	3	0	0	6	Suficiente
C16	0,5	0,5	0,25	0,75	0,5	0,5	0,5	3	1,5	0	8	Bom
C17	0,5	0,5	0,25	0,75	0,5	1	0,5	3	0	0	7	Bom
C18	0,5	0,5	0,25	0,75	0,5	1	0,5	3	0	0	7	Bom
C19	0,5	0,5	0,25	0,75	0,25	1	0,5	3	0	1,5	8,25	Bom
C20	0,25	0,5	0,25	0,5	0	0,5	0,25	1	0	0	3,25	Insuficiente
C21	0,5	0	0,25	0,75	0,25	1	0,25	3	0	0	6	Suficiente
C22	0,25	0,5	0,25	0,75	0	0,5	0,25	2	0	0	4,5	Insuficiente
Média da turma	0,4	0,4	0,25	0,7	0,3	0,8	0,4	2,6	0,1	0,06	6,1	Suficiente

## Anexo 8 – Dispositivo de avaliação de Português (6.º ano)

### Dispositivo de avaliação de Português (6.º ano)

1. **Identifica** a função sintática das sequências assinaladas nas frases seguintes, escrevendo a resposta no espaço indicado.

- 1.1. O galo canta no poleiro.
- 1.2. Hoje, o dia acordou feliz.
- 1.3. Naquela casa, levantou-se uma fumarada.
- 1.4. A água saía em borbotões por um carreiro.
- 1.5. Os rapazes desceram precipitadamente.



R: \_\_\_\_\_

2. **Reescreve** as frases seguintes, acrescentando-lhes os modificadores indicados pela ordem que considerares mais adequada.

Frases	Modificadores		
2.1. O João foi elogiado.	na escola.	ontem	graças ao seu esforço
2.2. O professor dirigiu-se à aluna.	hoje	na sala de aula	com respeito
2.3. As duas equipas defrontaram-se.	anteontem	no Estádio Nacional	num jogo amigável
2.4. Iremos observar as estrelas.	na próxima semana	junto ao castelo	com um telescópio
2.5. Os alunos irão passear.	amanhã	de autocarro	para a beira-mar

2.1. \_\_\_\_\_

2.2. \_\_\_\_\_

2.3. \_\_\_\_\_

2.4. \_\_\_\_\_

2.5. \_\_\_\_\_

3. A frase seguinte contém apenas os elementos essenciais. **Expande** o predicado, acrescentando-lhe dois modificadores.

O Manuel estuda.

---

4. **Faz** agora o exercício contrário, reduzindo a frase seguinte aos seus elementos essenciais.

Hoje, a Marta foi cedo para a escola com o pai.

---

### Anexo 9 – Grelha de avaliação de Português (6.º ano)

Grelha de avaliação de Português (6.º ano)						
Parâmetros	n.º 1	n.º 2	n.º 3	n.º 4	Total	Resultado da Avaliação
Cotação	2,5	2,5	2,5	2,5	10	
Alunos						
D1	2,5	2,5	2,5	0	7,5	Bom
D2	0	2,5	2,5	0	5	Suficiente
D3	0	2	2,5	0	4,5	Insuficiente
D4	0	2,5	1,25	0	3,75	Insuficiente
D5	0	0	0	0	0	Fraco
D6	2,5	2,5	1,25	2,5	8,75	Bom
D7	0	1,5	2,5	2,5	6,5	Suficiente
D8	2,5	2,5	2,5	2,5	10	Muito Bom
D9	2,5	2,5	2,5	2,5	10	Muito Bom
D10	2,5	2,5	0	2,5	7,5	Bom
D11	2,5	2,5	2,5	2,5	10	Muito Bom
D12	2,5	2,5	2,5	0	7,5	Bom
D13	2,5	2,5	2,5	0	7,5	Bom
D14	2,5	1,5	1,25	2,5	7,75	Bom
D15	2,5	1,5	2,5	0	6,5	Suficiente
D16	2,5	2,5	2,5	2,5	10	Muito Bom
D17	2,5	2,5	2,5	2,5	10	Muito Bom
D18	2,5	2,5	2,5	0	7,5	Bom
D19	2,5	2,5	2,5	0	7,5	Bom
D20	2,5	2,5	1,25	2,5	8,75	Bom
D21	2,5	2,5	2,5	0	7,5	Bom
D22	2,5	2,5	2,5	2,5	10	Muito Bom
D23	2,5	2,5	2,5	2,5	10	Muito Bom
D24	2,5	2,5	2,5	2,5	10	Muito bom
Média da turma	2	2,3	2	1,4	7,7	Bom

## Anexo 10 – Ficha de autoavaliação sobre a pesquisa realizada

Projeto <i>No centenário de Sidónio Muralha</i>	Sim	Não
Discuti com colegas e com o professor o projeto.		
Li vários livros de Sidónio Muralha.		
Discuti os textos lidos com os colegas e professor.		
Desenhei, pinte ou modelei objetos sobre a obra.		
Escrevi as minhas opiniões sobre os livros lidos.		
Escrevi correspondência para colegas do Brasil.		
Colaborei na construção de materiais de divulgação da obra de Sidónio Muralha.		
Colaborei na récita, leitura ou na dramatização de textos, apresentados a outras turmas.		
Participei nas visitas culturais.		
Participei no espetáculo final.		

Obs. Ficha de autoavaliação adaptada de Lopes e Silva (2012)

### Anexo 11 – Ficha de heteroavaliação

Projeto <i>No centenário de Sidónio Muralha</i>	Sim	Não
Os meus colegas discutiram e propuseram sugestões para o nosso projeto.		
Os meus colegas estiveram empenhados ao longo de todo o tempo em que trabalhamos em conjunto, lendo e apresentando vários livros de Sidónio Muralha, desenhando ou pintando, e escrevendo opiniões, cartas.		
Os meus colegas colaboraram na construção de materiais de divulgação da obra de Sidónio Muralha.		
Os meus colegas estiveram abertos às minhas sugestões.		
Eu e os meus colegas fomos capazes de, em grupo, completarmos todas as tarefas solicitadas.		
Os meus colegas participaram nas visitas culturais.		
Os meus colegas participaram no espetáculo final.		

Obs.: Ficha de autoavaliação adaptada de Lopes e Silva (2012)

## Anexo 12 – Autoavaliação do produto final dos alunos envolvidos no projeto

Autoavaliação final do projeto <i>No centenário de Sidónio Muralha</i>			
	Sim	Às vezes	Não
Senti-me motivado.			
Mostrei interesse ao longo do projeto.			
Realizei todas as atividades pretendidas.			
Colaborei com os meus colegas.			
Adquiri conhecimentos.			
Sensibilizei outros para o projeto.			
O que mais gostei durante a execução do projeto:			
O que menos gostei durante a execução do projeto:			

Obs.: Ficha de autoavaliação adaptada de Galvão, Reis, Freire e Oliveira (2006)

### Anexo 13 – Inquérito para os professores envolvidos no projeto

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Organização do projeto				
Objetivos definidos e claros				
Objetivos foram alcançados				
Atividades pertinentes				
Comunicação dos alunos às outras turmas				
Comunicação dos alunos à comunidade				
De que forma, pensa que este projeto foi importante para os alunos envolvidos na sua realização?				

## Anexo 14 – Inquérito aos encarregados de educação

De que forma tomou conhecimento do projeto *No centenário de Sidónio Muralha*?

Considera importante a criação de projetos desta natureza na escola?

Que outros temas considera serem pertinentes e trabalhados, futuramente, na escola?