



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

Relatório de Estágio Profissional

I, II, III e IV

Gonçalo Emanuel Veríssimo Teixeira Pinto

Lisboa, julho de 2026



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

Relatório de Estágio Profissional

I, II, III e IV

Gonçalo Emanuel Veríssimo Teixeira Pinto

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

Lisboa, julho de 2026



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) DIANA MENDES BOAVENTURA

Coorientador/a (nome completo) 7

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Gonçalo Emanuel Veríssimo Teixeira Pinto

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) 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

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, 03 de julho de 2026



Agradecimentos

O presente Relatório é o resultado de um percurso académico e pessoal de cinco anos, marcado por momentos de aprendizagem, superação, empenho e dedicação. A sua realização contou com o apoio valioso de várias pessoas, a quem deixo um enorme agradecimento. À minha orientadora, Professora Doutora Diana Boaventura, agradeço não só por me ter acompanhado como também por toda a paciência e pelo reforço positivo que me transmitiu. Guardo comigo os seus ensinamentos, as histórias que me contou sobre as suas viagens incríveis e todas as sugestões de melhoria feitas de forma construtiva, foi um prazer ter sido orientado por si.

Aos docentes e não docentes da Escola Superior de Educação João de Deus, agradeço a confiança depositada no meu trabalho e por todo o apoio demonstrado no decorrer destes anos. Não posso deixar de mencionar a disponibilidade do professor José Maria de Almeida ao longo do desenvolvimento deste relatório e expressar a minha gratidão. Também quero fazer um agradecimento especial à professora Maria Filomena Caldeira, que, apesar de já não estar a trabalhar na Escola Superior de Educação João de Deus, teve um papel fulcral no meu percurso académico. Obrigado por me ter desafiado tantas vezes a superar os meus limites na didática da Matemática, mesmo sabendo que era o meu calcanhar de Aquiles e por me ter ajudado a recuperar a autoestima relativamente a essa disciplina.

Gostaria também de agradecer aos professores com quem estagiei ao longo destes anos. Levo comigo muitas lições vossas e estou muito grato por toda a disponibilidade que tiveram. Obrigado por todo o auxílio na preparação de aulas, por me terem ajudado a refletir após a sua aplicação e principalmente por me terem deixado errar e explorar diferentes estratégias com os alunos.

A todos os alunos com quem me cruzei em contexto de estágio e deixaram uma marca no meu percurso. Agradeço por me terem permitido evoluir, e mesmo sem terem essa perceção foram essenciais para aumentar constantemente a minha vontade de

seguir este caminho profissional.

À minha família, principalmente aos meus pais, manifesto a minha profunda gratidão pelo seu apoio e por terem sempre investido na minha educação. Gostaria de agradecer particularmente à minha mãe por todas as vezes que me ajudou, e por acreditar nas minhas capacidades.

Ao amor da minha vida, sempre estiveste ao meu lado e sempre estarei ao teu. Obrigado por me aturares, por me incentivares a ser melhor e principalmente, por me fazeres cada dia mais feliz do que o anterior. Não consigo imaginar alguém melhor com quem partilhar a próxima etapa da minha vida.

Aos amigos que fiz ao longo deste percurso e que sempre me apoiaram.

À diretora Ana Maria, pelas palavras que nunca esquecerei e por ter concretizado o meu sonho de representar no palco mais importante da minha vida.

Por fim, aos meus cúmplices de jornada, deixo um agradecimento sincero por todo o companheirismo, pelas ideias trocadas e pelo apoio constante que tornou este percurso mais rico e significativo. Foi um privilégio crescer e aprender convosco. Será ainda mais gratificante continuar a acompanhar os novos desafios que a vida nos reserva.

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional (I, II, III e IV), surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), engloba uma série de vivências e aprendizagens ao longo de quatro semestres, entre 2024 e 2026.

Na Introdução refiro a metodologia adotada e identifico e contextualizo o estágio. A metodologia utilizada neste relatório enquadra-se numa abordagem qualitativa, baseada na recolha e análise de dados em contexto educativo, nos estabelecimentos de ensino onde se realizou o estágio. Para esse efeito, foram utilizados dois instrumentos principais de recolha de informação: a observação e a análise documental.

No primeiro capítulo, Relatos de Estágio, são descritos dez momentos do meu percurso enquanto estagiário, que, por vários motivos, considerei pertinentes 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 construindo ao longo do meu estágio, abrangendo os dois ciclos de ensino e diversas disciplinas. 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 que obtive.

No quarto capítulo, apresento o projeto “Patás ao Lar”, desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Ecologia e Ambiente. O projeto tem como objetivo aproximar os alunos de um problema crescente da comunidade, que é o abandono animal e incentivá-los a procurar soluções. Desta forma, pretende-se promover atitudes responsáveis e participativas e formar cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

Para finalizar, apresento as considerações finais deste relatório, onde reflito sobre o percurso da minha formação e sobre todas as aprendizagens que adquiri dos cinco anos.

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 2024 and 2026.

On the Introduction, I describe the methodology adopted and identify and contextualize the internship. The methodology used in this report follows a qualitative approach, based on the collection and analysis of data within an educational context, in the schools where the internship took place. For this purpose, two main data collection instruments were used: observation and document analysis.

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. On the fourth chapter, I present the project “Patas ao Lar”, developed within the scope of the Ecology and Environment curricular unit. The project aims to bring students closer to a growing community issue, which is animal abandonment, and encourage them to seek solutions. In this way, it intends to promote responsible and participatory attitudes and to develop conscious and active citizens in society.

Last but not least, I present the Final Considerations of this report, on which I reflect on the course of my formation and on the things I've learned during the past five years. There's also my Bibliographic References, showcasing the authors that fundamented my opinion.

Keywords: Professional internship; Teaching of the 1st Cycle of Basic Education; Teaching of the 2nd Cycle of Middle School;

Índice Geral

Índice

ÍNDICE DE TABELAS.....	XI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XII
INTRODUÇÃO.....	1
1. METODOLOGIA.....	2
2. IDENTIFICAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL.....	3
3. CALENDARIZAÇÃO E CRONOGRAMA.....	6
CAPÍTULO 1 – RELATOS DE ESTÁGIO.....	9
1.2. RELATOS DE ESTÁGIO.....	9
1.2.1. <i>Relato de estágio 1</i>	9
1.2.2. <i>Relato de estágio 2</i>	13
1.2.3. <i>Relato de estágio 3</i>	16
1.2.4. <i>Relato de estágio 4</i>	19
1.2.5. <i>Relato de estágio 5</i>	21
1.2.6. <i>Relato de estágio 6</i>	23
1.2.7. <i>Relato de Estágio 7</i>	27
1.2.8. <i>Relato de Estágio 8</i>	29
1.2.9. <i>Relato de Estágio 9</i>	33
1.2.10. <i>Relato de Estágio 10</i>	36
CAPÍTULO 2 - PLANIFICAÇÕES.....	38
2.1. SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	38
2.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	38
2.3. PLANIFICAÇÕES EM QUADRO.....	41
2.3.1. <i>Planificação de aula (1.º ano)</i>	41
2.3.2. <i>Planificação de aula (2.º ano)</i>	45
2.3.3. <i>Planificação de aula (3.º ano)</i>	46
2.3.4. <i>Planificação de aula (4.º ano)</i>	48
2.3.5. <i>Planificação de aula (5.º ano - Português)</i>	50
2.3.6. <i>Planificação de aula (5.º ano - História e Geografia de Portugal)</i>	52
2.3.7. <i>Planificação de aula (6.º ano - História e Geografia de Portugal)</i>	54
2.3.8. <i>Planificação de aula (6.º ano - Português)</i>	56
CAPÍTULO 3 - DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO	59
3.1. SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	59
3.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	59
3.3. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS – 6.º ANO.....	61
3.3.1. <i>Contextualização da atividade</i>	61
3.3.2. <i>Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação</i>	62
3.3.3. <i>Apresentação e análise de resultados</i>	64

3.4. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DA DISCIPLINA DE ESTUDO DO MEIO – 3.º ANO	
66	
3.4.1. <i>Contextualização da atividade</i>	66
3.4.2. <i>Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação</i>	67
3.4.3. <i>Apresentação e análise de resultados</i>	68
3.5. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DA COMPONENTE DE PORTUGUÊS – 3.º ANO.....	70
3.5.1. <i>Contextualização da atividade</i>	70
3.5.2. <i>Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação</i>	71
3.5.3. <i>Apresentação e análise de resultados</i>	73
3.6. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS- 5.º ANO.....	75
3.6.1. <i>Contextualização da atividade</i>	75
3.6.2. <i>Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação</i>	76
3.6.3. <i>Apresentação e análise de resultados</i>	78
 CAPÍTULO 4 - PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL : “PATAS AO LAR”..81	
4.1. INTRODUÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO.....	81
4.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO TRABALHO DE PROJETO.....	82
4.3. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO.....	85
4.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PROJETO.....	95
 REFLEXÃO - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES.....	111

Índice de Tabelas

Tabela 1.....	7
Tabela 2.....	7
Tabela 3.....	8
Tabela 4.....	8
Tabela 5.....	41
Tabela 6.....	45
Tabela 7.....	47
Tabela 8.....	49
Tabela 9.....	51
Tabela 10.....	53
Tabela 11.....	55
Tabela 12.....	57
Tabela 13.....	64
Tabela 14.....	67
Tabela 15.....	73
Tabela 16.....	76

Índice de Figuras

Figura 1	24
Figura 2	28
Figura 3	43
Figura 4	56
Figura 5	65
Figura 6	69
Figura 7	74
Figura 8	78
Figura 9	94

Introdução

O presente relatório de Estágio Profissional 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 essencial para o desenvolvimento da prática docente. Para além de proporcionar um ambiente enriquecedor em experiências, oferece ao estagiário um grande número de oportunidades de interação com a realidade educativa - com os alunos, docentes e funcionários - que permitirão o desenvolvimento de novas competências, as quais serão críticas na ação dos futuros profissionais.

Segundo Matos (2013, p.3), o estágio profissional tem como objetivo principal a "integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão." Assim, o estágio permite ao futuro docente ter a melhor preparação possível para exercer o seu cargo com excelência e humildade, bem como adaptar-se às necessidades dos alunos e da escola em que está inserido.

A construção da identidade profissional docente desenvolve-se através de um processo contínuo de aprendizagem, que se prolonga ao longo de toda a carreira e integra diferentes oportunidades de formação (Mesquita, 2011). Esta evolução não depende exclusivamente de contextos formais, mas também das aprendizagens realizadas em situações informais, da experiência quotidiana e da reflexão crítica sobre a prática. Neste sentido, Ferreira (2009) destaca que as práticas educativas assumem características próprias porque cada profissional interpreta e concretiza as orientações institucionais de forma singular, promovendo simultaneamente inovação em contextos marcados por uma certa uniformização. Como refere o autor, estas traduzem-se em práticas “mais diversificadas decorrentes do modo sempre específico como os actores interpretam e operacionalizam as regras formais e como produzem inovações num quadro tendencialmente uniformizante” (p. 340).

Considerando a formação como um processo permanente de construção e reconstrução de saberes profissionais, este relatório foi concebido com o propósito de evidenciar o percurso formativo realizado, bem como a evolução das competências desenvolvidas ao longo do estágio. A sua organização contempla, para além da introdução, quatro capítulos fundamentais: Relatos de Estágio, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Proposta de um Trabalho de Projeto. Cada capítulo apresenta, de forma articulada, as experiências vividas, as opções pedagógicas assumidas e a reflexão crítica sobre as aprendizagens construídas. Desta forma, pretende-se demonstrar não apenas o desenvolvimento profissional alcançado durante esta etapa, mas também o compromisso com uma prática docente sustentada na investigação, na reflexão e na valorização da dimensão humana da educação.

1. Metodologia

A elaboração deste relatório de estágio profissional assenta numa metodologia de investigação de natureza qualitativa, orientada para a análise e compreensão das práticas e acontecimentos observados em contexto educativo.

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pela possibilidade de compreender a realidade escolar de forma integrada, considerando a complexidade dos fenómenos educativos, sem recorrer à fragmentação ou ao isolamento de variáveis. De acordo com Fernandes (2010), a investigação qualitativa valoriza a “interpretação dos fenómenos a partir das experiências, conhecimentos e significados atribuídos pelos participantes às situações vivenciadas no seu contexto profissional” (p. 19). Assim, esta abordagem reconhece a importância da subjetividade dos intervenientes e permite compreender as práticas pedagógicas, considerando as características específicas do meio escolar em que se desenvolvem.

A recolha de dados teve como principal instrumento a observação direta, realizada de forma regular e sistemática durante todo o período de estágio. Esta técnica possibilitou acompanhar diferentes acontecimentos em contexto de sala de aula e noutros espaços educativos. Associados à observação foram utilizados registos reflexivos, permitindo

organizar e interpretar as informações recolhidas ao longo da intervenção. Moitas (2013) destaca que a melhoria da ação pedagógica depende da reflexão contínua sobre as práticas, através de processos de observação, registo, avaliação e planificação (p. 151). Desta forma, o professor em formação assume um papel ativo na construção do conhecimento profissional, atribuindo significado às experiências vividas.

Neste processo, a escrita reflexiva sobre a prática contribui igualmente para uma melhor compreensão dos documentos orientadores do currículo nacional, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais.

Entre os instrumentos utilizados destaca-se o diário de bordo, onde foram registados cronologicamente acontecimentos, observações e notas de campo resultantes da experiência em estágio. Para Moitas (2013), a utilização do diário, aliada à reflexão diária, contribui para que os professores se tornem “aprendizes do saber” (p. 151), desenvolvendo uma postura crítica perante a própria prática.

Por fim, de forma a complementar a informação recolhida, procedeu-se também à análise documental de diversos documentos pedagógicos, institucionais e normativos. Esta análise permitiu compreender os fundamentos e finalidades das orientações educativas, estabelecendo relações entre os dados recolhidos e os referenciais teóricos existentes. Segundo o autor, o cruzamento entre a análise documental e a observação contribui para uma compreensão mais aprofundada das práticas educativas, assegurando que a construção do conhecimento se baseia na realidade observada e na complexidade própria do contexto escolar.

2. Identificação e Contextualização do Estágio Profissional

O Estágio Profissional foi realizado ao longo de quatro semestres, em valências distintas, localizadas em instituições situadas na região de Lisboa.

No 1.º semestre, realizei o Estágio Profissional I numa escola privada (A), situada na região da Grande Lisboa. O complexo escolar dispõe de rés do chão e de um primeiro andar. Na zona de rés do chão encontra-se o refeitório, a sala dos professores, o gabinete da direção, casas de banho dos professores, salas do ensino de educação pré-escolar (3 aos 5 anos), duas salas do 1.º ano do CEB, uma casa de banho para as crianças

e para os alunos e um salão principal. No primeiro andar, encontra-se duas salas do 2.º ano e duas do 3.º ano do CEB. No piso superior, está o ginásio, a sala de apoio, duas salas do 4.º ano do CEB e duas casas de banho para os alunos. Além destes espaços, a escola contém dois espaços exteriores para o lazer: um para os alunos do ensino básico, provido de um escorrega, corrimão, duas balizas e um coreto; outro para as crianças do ensino da educação pré-escolar, com uma variedade de estruturas recreativas.

Esta escola tem cerca de 400 alunos, distribuídos nas valências de creche, pré-escolar e 1.º CEB. Refira-se que, nesta escola, os alunos iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita aos 5 anos de idade, através do método da Cartilha Maternal.

O estágio decorreu entre o dia 14 de outubro e o dia 16 de dezembro de 2024; aconteceu às segundas-feiras (das 9h00 às 13h00) e às sextas-feiras (das 9h00 às 16h00). Estagiei numa turma do 3.º ano (8 aos 9 anos), composta por 19 alunos. Os alunos detinham conhecimentos científicos e a relação com a professora titular também era boa.

Entre 9 de janeiro e 7 de fevereiro de 2025, efetuei o estágio com o mesmo horário e na mesma escola (A), numa turma do 4.º ano do 1.º CEB, constituída por 22 alunos com idades entre os 9 e os 10 anos. À exceção de dois alunos, os demais não apresentavam dificuldades de aprendizagem significativas.

Uma curiosidade nesta Escola A foi a de poder assistir a uma atividade periódica chamada “Encontro com os Autores”. Trata-se de um dia, em que todas as crianças (do pré-escolar ao 4.º ano) dirigem-se ao ginásio, local das apresentações. Do ensino pré-escolar ao 3.º ano do ensino básico, os alunos sentam-se nos colchões enquanto os do 4.º ano sentam-se nos bancos. O evento consiste em conhecer um autor ou autora de literatura infantil, o seu trabalho e participar num jogo dinamizado por ele. Penso que esta atividade é importante para desenvolver o gosto pela leitura e pela educação literária.

A leitura é imprescindível para o desenvolvimento integral da criança uma vez que ela precisa de saber as palavras e o seu significado para interpretar qualquer tipo de texto e compreender a sua mensagem. De acordo com Mialaret (1974, p.16) "saber ler é compreender o que se decifra, traduzir em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos um pequeno desenho que se estende ao longo de uma linha". Além disso, a transmissão do conhecimento resulta maioritariamente de fontes escritas logo, a criança tem a

necessidade de saber os grafismos para recolher a informação que lhe é apresentada. Segundo Dombroski et al. (2017), a leitura "faz com que cada um adquira conhecimento, amplie o seu vocabulário e enriqueça a sua ideia, como também pode sanar as suas dificuldades durante a aprendizagem". Além disso, como refere Sampaio (2016, p.18), "uma criança que esteja a ler algo que não a cativa, não está a ler, mas sim somente a juntar as letras, a unir o som ao grafema, e desta forma, não descodifica e não desenvolve competências linguísticas" (p.1). Se a criança não tiver incentivos e não for estimulada, não vai compreender a importância da leitura para o seu desenvolvimento.

No 2.º semestre, realizei o Estágio Profissional II numa escola privada (B), situada na região da Grande Lisboa. O complexo escolar está organizado em dois pavilhões principais. O primeiro pavilhão integra os espaços destinados à creche, áreas administrativas e serviços de apoio, enquanto o segundo acolhe as salas da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a biblioteca e o laboratório. No exterior, a instituição dispõe de amplos espaços de recreio, um campo de jogos e uma horta pedagógica, proporcionando um ambiente adequado ao desenvolvimento das atividades educativas e lúdicas.

Entre 24 de fevereiro e 2 de maio de 2025, efetuei o estágio com o mesmo horário da escola A, mas numa turma do 2.º ano do 1.º CEB, constituída por 24 alunos com idades entre os 7 e os 8 anos. Na segunda feira seguinte, 5 de maio, regressei à escola A, porém, realizei o meu estágio numa turma do 1.º ano do CEB, constituída por 16 alunos com idades entre os 6 e os 7 anos. O estágio terminou no dia 4 de julho de 2025.

Relativamente ao 3.º semestre, entre os dias 6 de outubro de 2025 e 27 de fevereiro de 2026, o meu Estágio Profissional III foi realizado numa escola particular em Lisboa (C), constituída por, aproximadamente, 140 alunos, que integra as valências de Educação Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, englobando crianças desde os 3 aos 12 anos de idade. Esta escola ocupa dois pisos com uma área a rondar os 1.300 m^2 , num edifício de traça antiga, com nove salas de aula, ginásio, sala de música, biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências, refeitório e casas de banho. Como espaços de apoio conta com a sala de professores, o gabinete de direção e secretaria, a copa e arrecadações. Como zonas de lazer, a escola tem dois espaços, sendo um ao ar livre e o outro coberto. Durante estes últimos semestres, tive a oportunidade de estagiar e exercer a prática pedagógica nas turmas do 5.º e 6.º anos do 2.º CEB.

No início do 4.º semestre, entre os dias 2 de março e 1 de junho de 2026, realizei o Estágio Profissional IV na escola C, intercalando entre a turma do 6.º ano e a do 5.º ano do 2.º CEB. Entre os dias 3 de junho e 3 de julho de 2026, comecei a estagiar numa escola privada (D), acompanhando uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Durante este período, preparei-me para a Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional (PPACP), que realizei no dia 26 de junho de 2026.

A escola D dispõe dos seguintes espaços: 12 salas de aula, um salão, uma biblioteca, uma sala de informática, um gabinete médico, uma sala de professores, uma sala multiusos, um gabinete da direção, um refeitório, uma cozinha, um ginásio, um ateliê de cerâmica, um vestíbulo, cinco zonas de casas de banho para crianças, quatro zonas de casas de banho para adultos, dois espaços exteriores polivalentes e secretaria.

3. Calendarização e Cronograma

O Estágio Profissional foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, ao longo de quatro semestres.

O cronograma das aulas desenvolvidas, representado pelas Tabelas 1, 2, 3 e 4, tem assinaladas as datas dos momentos de avaliação por parte da equipa de supervisão pedagógica e do acompanhamento. Nestas últimas, ocorre uma reflexão sobre as práticas de ensino das aulas dinamizadas por mim e pelos colegas. Em acréscimo, as tabelas incluem também o acompanhamento tutorial semanal e a preparação deste Relatório.

Tabela 1*Cronograma de estágio do 1.º semestre*

1.º Semestre	Atividade	Data
	Estágio no 3.º ano no 1.º Ciclo do Ensino Básico	14/10/2024 - 16/12/2024
	Estágio no 4.º ano no 1.º Ciclo do Ensino Básico	09/01/2025 - 07/02/2025
	Reuniões de Estágio	08/11/2024; 15/11/2024 22/11/2024; 17/01/2025 24/01/2025; 31/01/2025
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio	14/10/2024 - 07/02/2025

Tabela 2*Calendarização e Cronograma do 2.º semestre*

2.º Semestre	Atividade	Data
	Estágio no 2.º ano no 1.º Ciclo do Ensino Básico	24/02/2025 - 02/05/2025
	Estágio no 1.º ano no 1.º Ciclo do Ensino Básico	05/05/2025 - 04/07/2025
	Reuniões de Estágio	31/03/2025 16/05/2025
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio	24/02/2025- 04/07/2025

Tabela 3*Calendarização e Cronograma do 3.º semestre*

	Atividade	Data
3.º Semestre	Estágio no 5.º ano no 2.º Ciclo do Ensino Básico em Português e H.G.P	6/10/2025 - 27/02/2026
	Estágio no 6.º ano no 2.º Ciclo do Ensino Básico em Português e H.G.P	6/10/2025 - 27/02/2026
	Reuniões de Estágio	12/01/2026 02/02/2026
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio	6/10/2025 - 27/02/2026

Tabela 4*Calendarização e Cronograma do 4.º semestre*

	Atividade	Data
4.º Semestre	Estágio nos 5.º ano e 6.º ano no 2.º Ciclo do Ensino Básico em Português e H.G.P	02/03/2026 - 01/06/2026
	Estágio no 4.º ano no 1.º Ciclo do Ensino Básico	03/06/2026 - 03/07/2026
	Reuniões de Estágio	27/04/2026 11/05/2026
	Orientação Tutorial	2 horas semanais
	Elaboração do Relatório de Estágio	02/03/2026 - 04/07/2026

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Síntese do capítulo

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

Relato de sete aulas conduzidas pelos professores cooperantes e por colegas estagiários, 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.

1.2. Relatos de Estágio

1.2.1. Relato de estágio 1

Na aula observada, a professora distribuiu caixas do 5.º dom de Fröebel pela turma. Colocou uma caixa grande do 5.º dom em cima de uma mesa, num plano superior ao dos tampos das secretárias dos alunos. Retiraram os cubos da caixa e a professora pegou num cubo partido em duas metades e pediu ao aluno para o caracterizar (que estava partido em duas partes), seguida da pergunta como podemos representar numa fração uma parte desse cubo ($1/2$).

De seguida, pediu ao aluno para representar $1/2$ no quadro. A professora reparou num erro e pediu a outro aluno para ir corrigir o exercício do colega. A seguir, perguntou quantos cubos correspondem às frações $10/2$ e $16/2$ e pediu para os alunos identificarem as peças que, juntas, formam a fração $2/4$. Aproveitou também, para introduzir frações equivalentes com as frações $1/2$ e $2/4$. Depois perguntou a quantos

cubos corresponde a fração $16/4$.

Posteriormente, fez a revisão das definições de dúzia e meia dúzia, e pediu à turma para construir casas com um cubo e $2/4$ no telhado. Mais tarde, construíram a colmeia grande e a professora questionou os alunos sobre como podiam dividir as seis colmeias pequenas em partes iguais. De seguida, trabalhou a resolução de problemas e a concentração da atenção da seguinte maneira: disse a quantidade de abelhas que cada uma das seis colmeias tinha e perguntou qual é que tinha menos abelhas (os alunos tiveram de memorizar o número de abelhas de cada colmeia e responder às questões da professora).

Em acréscimo, a professora ouviu as conceções prévias sobre o termo “quarteirão” com base em 25 abelhas, perguntou a definição de quarteirão (quarta parte de 100) e realizou exercícios orais sobre números pares e ímpares, e também de cálculo mental.

Na fase final da aula, a professora desenhou no quadro o esquema da base de uma nova construção, vista de cima, e os alunos acabaram por construir uma casa com um patamar. A professora definiu patamar e trabalhou a resolução de problemas com recurso à operação da adição.

Fundamentação teórica

Segundo Reys (1996, como citado em Camacho, 2012) os materiais manipuláveis são “objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia” (pp.24-25).

Na primeira premissa, o autor refere-se ao facto de as crianças, durante o seu crescimento, necessitarem de bastante estímulo sensorial, pois os sentidos vão ser essenciais para elas explorarem e criarem a sua noção do mundo (que está em constante transformação). Por outro lado, a segunda premissa evidencia que, apesar da matemática ser muito abstrata - pois a criança não consegue tocar nos números nem nas operações aritméticas - os materiais manipuláveis são concretos e podem fazer parte do dia-a-dia da criança, como por exemplo o cone (polígono) e o cone de gelado. Esta contextualização permite que a criança desenvolva mais facilmente conceitos matemáticos. Porém, também existem materiais que são específicos para determinados conteúdos como os calculadores multibásicos.

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2010): “Materiais manipuláveis de diversos tipos são, ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares, em particular das que visam promover atividades de investigação e a comunicação matemática entre os alunos” (p.57). Desta forma, podemos concluir que, quanto maior for o envolvimento do aluno na tarefa escolar, maior será o conhecimento atingido pelo mesmo, uma vez que este procurará continuamente novas estratégias para desenvolver as suas próprias capacidades e, conseqüentemente, através da experiência direta, construirá os conceitos de acordo com o objeto que explorou e observou.

Sendo assim, é importante realçar que a utilização destes materiais permitirá uma aprendizagem mais aprofundada, dinâmica e autónoma, fomentando o desenvolvimento de diversas capacidades e atitudes, bem como a compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas.

Na educação, a expressão “resolução de problemas” tem vindo a conhecer múltiplos significados. Uma vez é encarada como atividade, outras vezes como metodologia de ensino com expressão em diferentes ciências, outras vezes ainda como competência transversal a desenvolver nos alunos e sublinhada em diferentes documentos curriculares. (Almeida et al. 2022. p. 115)

Na aprendizagem da matemática a resolução de problemas permite que o ensino esteja centralizado no aluno. O objetivo do professor é que o aluno desenvolva diversas capacidades e competências, tais como, o raciocínio matemático, comunicação (matemática), resiliência, pensamento crítico, entre outras, resultando numa aprendizagem significativa. Assim, ocorre um afastamento do ensino tradicional, mais centrado no professor e na memorização e repetição.

Segundo Almeida et al. (2022), a resolução de problemas pertence à vertente do ensino exploratório, o qual envolve uma participação bastante ativa da parte dos alunos. Os autores dividiram este tipo de ensino em quatro fases: apresentação da tarefa aos alunos; resolução da tarefa pelos alunos; discussão da tarefa e síntese final (pp.134-135). Passemos a defini-las:

1. Apresentação da tarefa aos alunos: o professor propõe à turma o trabalho a desenvolver durante a aula e a maneira como se vão organizar (pode ser individual, a pares ou em grupos). Esta fase implica um trabalho prévio do professor na seleção rigorosa da tarefa para proporcionar aprendizagens significativas e que vão ao encontro dos objetivos curriculares;
2. Resolução da tarefa pelos alunos: após o professor ter organizado a turma, vai orientar a resolução da tarefa, tendo o cuidado de gerir as suas intervenções, de modo a ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades, sem diminuir o desafio cognitivo inerente à tarefa.
3. Discussão da tarefa: as tarefas mais comuns, como é o caso dos problemas, favorecem o aparecimento de diferentes resoluções, estratégias ou até mesmo de novas questões. Assim, muito mais do que corrigir a tarefa, nesta fase é muito mais importante os alunos apresentarem as suas resoluções, o tipo de representações que usaram (por exemplo, uma tabela, um diagrama, uma expressão algébrica, um desenho, etc.) e o raciocínio que tiveram, respondendo ainda às questões dos seus colegas e do professor. Durante o trabalho autónomo dos alunos, o professor seleciona as produções que entende serem relevantes para discutir - seja por apresentarem estratégias interessantes, seja por incluírem erros significativos cuja desconstrução constitua uma nova aprendizagem. Esta opção requer ainda outro desafio para o docente - a criação de um ambiente em sala de aula onde a participação seja valorizada e o erro seja encarado como algo natural.
4. Síntese final: o professor sistematiza as aprendizagens, convidando os alunos a olharem de forma retrospectiva para as apresentações, tentando compará-las, identificando as suas potencialidades, relacionando com outras tarefas já realizadas ou estabelecendo ligações com outros tópicos. Este exercício pode fazer ainda ponte para a introdução de um novo conceito, desenvolvendo uma conexão entre a experiência dos alunos e novo conhecimento de modo a dar-lhe significado.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) definiu um conjunto de dez áreas de competência que constituem uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes, entre as quais se incluem o Raciocínio e Resolução de Problemas. No caso desta área, o documento estabelece descritores que

sublinham a importância de os alunos formularem e resolverem questões: “Os alunos colocam e analisam questões a investigar, distinguindo o que se sabe do que se pretende descobrir. Definem e executam estratégias adequadas para investigar e responder às questões iniciais. Analisam criticamente as conclusões a que chegam, reformulando, se necessário, as estratégias adotadas” (p.23).

Caldeira (2009) reforça ainda que a resolução de problemas "possibilita o desenvolvimento de capacidades como: observação, estabelecimento de relações, comunicação, argumentação e validação de processos, além de estimular formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa"(p.438).

Por conseguinte, e de acordo com *National Council of Teachers of Mathematics - NCTM* (2008), a resolução de problemas deve ser entendida como uma prioridade na educação da disciplina de matemática, uma vez que potencializa "modos de pensar, hábitos de persistência e curiosidade, e confiança perante situações desconhecidas, que lhes serão muito úteis fora da aula de matemática" (p. 57).

1.2.2. Relato de estágio 2

O relato que apresento refere-se a uma aula de português do 1.º ano do 1.ºCEB, lecionada na escola (A). A professora iniciou a aula, pedindo a um aluno para entregar uma ficha formativa a cada um dos seus colegas. De seguida, solicitou a participação de outro para descrever a imagem da ficha. Durante este exercício de descrição, a professora incentivou outros alunos a expressar a sua opinião. Fizeram inferências sobre a mesma: os alunos começaram por identificar os alimentos que estavam em cima da mesa; que se tratava de um aniversário e que a pessoa que estava a pegar no bolo poderia ser a mãe ou a irmã mais velha do aniversariante. Fizeram uma votação para escolher uma dessas duas personagens e a maioria da turma escolheu a irmã mais velha.

Posteriormente, a professora pediu para os alunos identificarem o aniversariante e explicarem o raciocínio que tiveram. A maioria dos alunos considerou que o aniversariante era o menino que tinha a coroa na cabeça. Pediu aos alunos para sugerirem títulos para a história, tendo em conta o diálogo anterior sobre a imagem. A professora ouviu diferentes sugestões e escolheu o título “O Aniversário do Luís”. Mais tarde, sensibilizou a turma para o facto de nem todos os pais puderem convidar a turma do seu filho, seja por razões financeiras, seja por falta de espaço em casa.

No final, a professora começou a escrever no quadro a história, que ia construindo com as ideias dos alunos. O exercício de escrita criativa consistiu em três parágrafos. Durante este exercício, os alunos pareciam entusiasmados e foram bastante participativos, respeitando a vez dos colegas falarem.

Fundamentação teórica

De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Português do 2.º ano do 1.º Ciclo:

No domínio da escrita, é esperado que, no final do 1.º ciclo, os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (contar histórias, fazer relatos de experiências pessoais, elaborar respostas a perguntas em contexto escolar, escrever cartas/e-mails a amigos e familiares, formular uma opinião), o que implica o desenvolvimento de competências específicas (compor um texto com uma organização discursiva adequada, diversidade vocabular; cumprir as normas, como a ortográfica, e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua). (Ministério de Educação [ME], 2018a)

Assim, desde muito cedo, a criança começa a lidar com a escrita, sendo uma das competências transversais a todas as disciplinas e imprescindível para a vida do ser humano. A descoberta e apropriação das funções da linguagem escrita tem sido alvo de estudo por diferentes autores nos últimos anos, atendendo à sua importância. De acordo com Alves Martins (2017), à medida que as crianças presenciam atos de escrita no seu quotidiano, elas “vão tomando consciência dos diversos objetivos com que a linguagem escrita é usada nos diferentes contextos e construindo razões e sentidos para a sua aprendizagem” (p.3).

A mesma autora defende que o contacto constante com a linguagem escrita permite à criança conhecer a diversidade dos grafismos e faz com que ela distinga “texto de uma imagem, a escrita do desenho, as letras dos algarismos, a presença de

espaços em branco entre as palavras, a linearidade e a direccionalidade da leitura e da escrita, e a terminologia técnica própria da linguagem escrita” (p. 3).

A leitura é uma prática que sempre esteve bem presente no nosso quotidiano, tendo sido introduzida nas nossas vidas desde tenra idade. Por ser um bem essencial, a leitura possibilita-nos aprender, desenvolver o nosso pensamento crítico, adquirir e amplificar conhecimentos, para assim nos tornarmos cidadãos mais informados e ativos na nossa sociedade. Se repararmos bem, o ato de ler já é algo intrínseco ao nosso dia-a-dia, nas nossas práticas diárias, tais como, estar nas redes sociais, ler o jornal, ver televisão, ler as etiquetas dos produtos de supermercado ou até mesmo trocar emails ou mensagens, entre outros.

As escolas representam meios fundamentais através dos quais as crianças desenvolvem a a leitura e aprendem a interpretar aquilo que leem, aumentando dessa forma o gosto pelos livros. Quando a criança lê, é importante que procure compreender o que está a ser lido, para que possa dar início à construção do seu próprio conhecimento. Este exercício não é simples de ser passado para a prática, por isso, cabe à docência orientar as crianças nesse sentido. Segundo Gonçalves (2013), o ato de ler “é um dos meios mais importantes para a construção de novas aprendizagens, possibilita o fortalecimento de ideias e ações” (p.11). Ler faz parte do nosso dia-a-dia, em diversos momentos. Por exemplo, quando estamos nas redes sociais, lemos o diário de notícias, vemos televisão, lemos as etiquetas dos produtos de supermercado ou até mesmo quando trocamos emails ou mensagens, entre outros.

Arana et al. (2015) acrescenta que "a leitura tem o poder de desenvolver a capacidade intelectual e crítica das pessoas, devendo assim, fazer parte do seu dia-a-dia e desenvolver a criatividade em relação ao seu próprio meio e o meio externo" (p. 13).

1.2.3. Relato de estágio 3

O presente relato é referente a uma aula realizada pela minha colega de Estágio C., numa sala do 3.º ano, composta por 19 alunos, da Escola A. As mesas da sala de aula estavam dispostas em U, disposição essa implementada por mim na aula anterior. A temática a desenvolver pela minha colega inseria-se na disciplina de Estudo do Meio e tinha como objetivo fazer uma revisão dos povos ibéricos e dos povos do Mediterrâneo.

A colega iniciou a aula com a visualização de um *PowerPoint* sobre o tema. Começou por falar dos povos ibéricos (íberos, celtas e celtiberos), onde habitavam e o que produziam na Península Ibérica (P.I). A seguir, apresentou os povos do Mediterrâneo (os fenícios, os gregos e os cartagineses). Nesta altura, pediu para os alunos localizarem no mapa os continentes de onde vinham os três povos do Mediterrâneo, em que altura chegaram à P.I e as respetivas rotas comerciais dos fenícios, gregos e cartagineses.

A colega mostrou aos alunos os produtos que traziam e levavam estes povos do Mediterrâneo e a herança que nos deixaram. Após isso, distribuiu uma proposta de trabalho para consolidar a temática abordada. Os exercícios eram de vários tipos: verdadeiro e falso; respostas curtas; preencher tabelas e completar lacunas num texto.

Para acabar, a colega ainda dinamizou uma atividade por 4 grupos de alunos em que cada grupo representa o povo ibérico, o povo fenício, o povo grego e o povo cartaginês, com quiz de perguntas sobre cada um dos povos. Os alunos de cada grupo tinham expostos na sua mesa objetos que representavam os produtos originários do seu povo. Cada grupo tinha de fazer perguntas e de responder a cada um dos outros. No caso de o grupo acertar a resposta, esse tinha direito a ficar com um produto (objeto) do grupo que fez a pergunta. Durante o quiz, todos os grupos tiveram perdas e ganhos, ou seja, não houve nenhum que se destacasse.

Devido à falta de experiência da colega, a aula foi um bocado expositiva mas fez perguntas dirigidas e estabeleceu uma boa relação com a turma. Além disso, é

importante referir que o aluno com dificuldades de aprendizagem significativas participou com alguma frequência.

Fundamentação teórica

Segundo Margarido (2022):

De uma forma geral, os quizzes correspondem assim a formatos simples de reunir um corpo de informação e de pôr à prova os conhecimentos que um indivíduo ou equipa têm sobre ele, com finalidades diversas. Assentam normalmente em perguntas de escolha múltipla ou de resposta curta, sendo o resultado obtido de forma rápida e simples. (p. 18)

Em primeiro lugar, o quiz é um jogo, logo estamos a entrar no campo das aprendizagens ativas, as quais têm como foco principal o aluno e a sua apropriação do conhecimento. Margarido (2022) também refere que o *quiz* pode “ser jogado em equipa, pelo que também podemos abordar o tema da aprendizagem cooperativa, dependendo da forma como o *quiz* estiver desenhado” (p.10).

O *quiz* consiste em criar perguntas de um determinado tema (quase sempre) e desafiar os alunos a responder individualmente ou em grupo. Este jogo é bastante útil e apresenta vantagens pois é uma maneira de o aluno ter noção das suas dificuldades e autoavaliar o seu nível de conhecimento. Como Cruz (2016) afirma, os *quizes* proporcionam assim “uma forma de *feedback* que permite aos alunos, mas também aos professores, identificar o que ficou por aprender”(p.68).

Outro dos aspetos significativos dos *quizes* é que contam com a participação de toda a turma em simultâneo. Escalinha (2019) desenvolve este ponto, dizendo que “a grande vantagem da realização do *quiz* é o facto de as respostas poderem ser discutidas com os alunos no final do jogo, de modo a averiguar quais os erros que cometeram e de que modo podem ser corrigidos”. O autor refere ainda que o facto de as respostas poderem ser corrigidas de forma coletiva “permite que os alunos argumentem com os colegas acerca da matéria de modo a que alcancem um consenso, desenvolvendo a comunicação”, desenvolvendo desta forma o *feedback* interpares (p.34).

Em acréscimo, é importante frisar que os quizzes são um jogo flexível, que pode ser usado de diferentes maneiras para potenciar a consolidação das aprendizagens. Em alguns casos, têm sido usados com sucesso no final de cada aula, com o objetivo de promover a consolidação dos conteúdos lecionados e de identificar lacunas no conhecimento do aluno. Noutros casos, os quizzes podem ser aplicados no início da aula, com o intuito de recuperar os conhecimentos adquiridos durante a aula anterior e para estimular a participação dos alunos.

Kapp (2014) definiu o jogo como "um sistema no qual os jogadores participam num desafio abstrato, marcado por regras, pela interatividade e pelo feedback, com um resultado quantificável que pode muitas vezes suscitar uma reação emotiva"(p.50).

A nível emocional, desde logo, jogar liberta endorfinas e desperta sentimentos de prazer, otimismo e orgulho (*sense of achievement*) por ultrapassar um nível, derrotar outro jogador ou alcançar uma boa pontuação. Simultaneamente, Lee e Hammer (2011) afirmam que os jogos convidam à aprendizagem através do erro pois ao “normalizar a falha, retirando-lhe o peso que tem num teste ou ficha de avaliação, os jogos conferem ao aluno a liberdade de experimentar e permitem um *feedback* mais rápido em que o erro surge como "uma oportunidade de aprendizagem"(p.4).

Por outro lado, Araújo e Carvalho (2018) referem que os jogos são também “experiências sociais, nas quais o jogador (ou aluno) estabelece relações de competição e/ou colaboração com os outros jogadores (os colegas), mas também com o professor que pode muitas vezes atuar como mentor ou *gamemaster*”(pp.267-268).

No entanto, Kapp (2014) adverte-nos para o facto de que os jogos não podem ser utilizados simplesmente porque os alunos “gostam de jogar, porque são uma estratégia popular ou da "moda", ou porque facilitam o trabalho do professor” (p.35). Pelo contrário, devem sim ser utilizados como uma maneira de ultrapassar dificuldades concretas, como o desinteresse dos alunos, através de uma abordagem mais interativa, tendo sempre em consideração qual o contexto específico da turma.

Deste modo, podemos concluir que o jogo tem bastantes vantagens para a educação, se for realizado de forma responsável, dinâmica e personalizada pois deve respeitar a diferenciação pedagógica dentro e entre as turmas, de forma a contribuir para uma melhor aprendizagem ou consolidação dos conteúdos.

1.2.4. Relato de estágio 4

O seguinte relato de estágio é sobre a aula da colega A na escola C, na turma do 2.º Ano. Ela começou por apresentar a fábula da *Carochinha e do João Ratão*, perguntou aos alunos qual era o título, as personagens, o grau dos nomes em “carochinha” e em “ratão”. Também solicitou a leitura, trabalhou os antónimos, sinónimos, fez perguntas de vocabulário (formosa, prior) e reforçou a aprendizagem do grau dos nomes.

Num momento seguinte, cantou rimas com os sons dos animais. Os alunos foram-se sentindo à vontade para participar e depois cantaram em coro. A colega fez perguntas sobre os sons mencionados na canção. De seguida, escreveu no quadro, com ajuda dos alunos, um esquema com as origens dos sons (animais, pessoas, objetos e fenómenos da natureza).

No seguimento deste exercício coletivo, a colega mostrou um *slide* com os verbos associados aos sons dos animais (ladra, grunhe, bale, chia, zumbe, muge, zurre). Os alunos tiveram de associar os animais aos respetivos sons. Assim, a colega introduziu o conceito de onomatopeia e distinguiu-a de palavras onomatopaicas, mostrou exemplos de elementos sonoros e pediu para os alunos replicarem os sons a que estão associados. Para consolidar, apresentou um *slide* com algumas imagens com onomatopeias, sendo que os alunos tiveram de identificar as respetivas ações.

Mais tarde, demonstrou a presença das onomatopeias na banda desenhada e pediu para os alunos estabelecerem a correspondência entre as onomatopeias do *slide* e os seus significados.

Durante a aula, a colega teve de chamar à atenção dois alunos várias vezes, inclusive pediu para um ficar de pé junto a ela durante um curto espaço de tempo.

Para terminar a aula, entregou dois tipos de cartões aos alunos: uns com significados e outros com as onomatopeias correspondentes. O objetivo era o aluno encontrar o seu par semântico.

Fundamentação teórica

De acordo com as Aprendizagens Essenciais (ME, 2018b), a música é um “veículo extraordinário no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais imprescindíveis às vidas das crianças” (p.2). Sendo assim, é importante elas explorarem as atividades musicais a partir dos elementos musicais de melodia, harmonia, ritmo, pulsação, divisão, métrica, dinâmica, textura, forma e timbre.

Um grande desafio que os professores enfrentam é a crescente diversidade cultural nas escolas e a grande diversidade de músicas. Embora isto aconteça, Boal-Palheiros e Boia (2020) referem que “a educação musical na escola é ensinada sobretudo por professores formados na tradição clássica” (p.118). Os programas e os professores definem que repertório musical deve ser aprendido, valorizando mais as suas próprias opções do que as dos seus alunos. Neste sentido, Jorgensen (2019) defende que “o pluralismo cultural exige que os professores de música tenham perspetivas pedagógicas e musicais variadas” e que estimem a diversidade de culturas musicais na sala de aula, para que estas possam enriquecer a dinâmica de turma.

A música contribui de diversas formas para o desenvolvimento infantil. Duque et al. (2021) afirma que a presença desta disciplina torna o “ambiente escolar mais agradável e apreciável, apoiando a socialização dos alunos com seu grupo escolar, podendo ainda ser usada para relaxar os alunos depois de atividades físicas, acalmar os alunos em alturas de tensão numa prova, para além de ser um poderoso recurso educacional” (p.15). Referente ao último ponto, os mesmos autores consideram que a música desenvolve “diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual, podendo a música ser considerada um agente catalizador do processo educacional”.(p.16).

Duque et al. (2021) acrescenta que esta disciplina artística também desenvolve o trabalho em equipa, pois “as crianças aprendem a ser mais sociáveis” (p.16). Além

disso, a música pode ser implementada numa estratégia para tornar a aprendizagem mais lúdica, como por exemplo mostrar uma canção que apresente o conteúdo a abordar, cativando o aluno, ou como forma de consolidar as aprendizagens. Seja dessa ou de outra maneira, a música é benéfica para o desenvolvimento da criança. Os autores reforçam esta ideia, dizendo que “ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções”. (p.16).

1.2.5. Relato de estágio 5

No âmbito da aula de português do 1.º ano do 1.ºCEB, a professora deu o seu início, avisando a turma de que ia receber na escola um convidado cuja profissão era árbitro no futebol. Ouviu as conceções prévias dos alunos sobre a profissão e complementou a informação partilhada por eles. Também fez uma comparação com a profissão de educador (aquele que educa), na medida em que ambos não só promovem o respeito e os valores éticos, como também acarretam grandes responsabilidades.

De seguida, a professora pediu a cada aluno para formular questões para fazer ao convidado, que iam receber em breve no ginásio. Ensinou a palavra “imparcial” através de um contexto em que o árbitro seria adepto de uma equipa e tivesse de arbitrar um jogo dela. Além disso, referiu a importância da condição física que o árbitro tem de ter para executar o seu trabalho.

A seguir, procedeu à continuação da aula anterior, na qual tinha introduzido a banda desenhada e entregou uma ficha de trabalho. Realizou questões orais para rever e consolidar os conteúdos da aula anterior e depois pediu aos alunos para fazerem a leitura silenciosa da banda desenhada do *Snoopy*. De seguida, fez a leitura participada três vezes e formulou perguntas orais de interpretação de texto para a turma, para ver se todos tinham compreendido bem a banda desenhada.

Depois de os alunos terem respondido às perguntas de educação literária, a professora decidiu fazer uma revisão da estrutura formal da banda desenhada (prancha, tira, vinheta), bem como dos diferentes tipos de balões de fala e pediu para identificarem os adjetivos presentes na banda desenhada da ficha.

Posteriormente, os alunos resolveram de forma autónoma os exercícios da ficha de trabalho sobre a banda desenhada. Os exercícios estavam divididos em dois grupos: questões de educação literária e exercícios de gramática.

Fundamentação teórica

Ao longo do tempo são vários os autores que tecem teorias e fundamentos sobre a importância da banda desenhada (BD) como recurso pedagógico.

A BD é uma tipologia de texto com características únicas e por essa razão, é rica em vários aspetos. De acordo com Silva (2018), a banda desenhada é “bastante variada em termos de conteúdo, para além dos diversos temas que explora e que são bastante atuais” (p.1). A autora defende também que se trata de “um género que cativa facilmente o público mais jovem” (p.1). Começamos por explorar o aspeto motivacional da banda desenhada.

Segundo Ahmadi et al. (2017), a BD tem uma componente motivadora muito eficaz para os alunos. Além disso, os autores acreditam que a utilização da banda desenhada no contexto educativo pode tornar as aulas mais dinâmicas, estimular o envolvimento dos alunos e potenciar as suas capacidades de comunicação e de linguagem. Estes autores referem ainda que estes elementos para-textuais podem facilitar a compreensão da história por parte das crianças, promovendo dessa forma as suas capacidades de raciocínio e pensamento crítico.

A BD, como ferramenta pedagógica de motivação em sala de aula, pode ser assim utilizada como ponto de partida para a realização de vários exercícios linguísticos. Silva (2018) exemplifica que “a relação imagem/texto estimula a produção escrita, especialmente com a realização de exercícios para completar balões de fala ou redigir pequenos diálogos a partir de um tema, utilizando certas expressões e construções gramaticais” (p.13). Esta tipologia de texto permite igualmente desenvolver a competência ao nível da leitura porque a imagem serve de apoio ao texto e, por isso, auxilia a leitura e a sua compreensão.

Além disso, a autora refere que a BD desenvolve a competência oral porque “o discurso direto da BD, muito fiel ao registo oral – integrando interjeições, palavras coloquiais, expressões populares e onomatopeias – facilita a imitação das estruturas faladas, como a consolidação do léxico correspondente” (p.13). Ademais, o aluno poderá aprimorar a expressão escrita, através da produção de um comentário sobre o tema retratado na banda desenhada que leu.

Assim sendo, pode-se verificar que não existem limites para o uso da BD numa sala de aula como ferramenta didática. O sucesso da aplicação da BD em sala de aula, como elemento motivador, depende da criatividade do professor, pois tal como Silva (2018) refere, é ele que tem de “desenvolver estratégias diferenciadas e conducentes ao sucesso de cada aluno, de acordo com a realidade educativa em que se insere” (p.14).

1.2.6. Relato de estágio 6

Com base numa aula que dinamizei, a pedido do professor cooperante, na turma de 4.º ano do 1.ºCEB da Escola A. Estavam presentes 19 alunos, havendo 3 ausências. A aula teve uma duração de uma hora e inseria-se na disciplina de Estudo do Meio, mais precisamente no domínio Sociedade, no âmbito de História. O tema abordado foi a Lenda de D. Sebastião.

O espaço da sala não sofreu alterações, apenas coloquei junto ao quadro um tapete na vertical para servir de fantocheiro.

Para iniciar a aula, apresentei um teatro de fantoches para introduzir o tema. A peça começa com a apresentação do personagem Cavaleiro Silvestre, que tinha um problema: ele queria encontrar D. Sebastião, que tinha desaparecido depois da Batalha de Alcácer-Quibir. Enquanto fazia perguntas aos alunos, apareceu um personagem que afirmou ser D. Sebastião. O Cavaleiro Silvestre achou o senhor muito suspeito e pediu ajuda aos alunos para averiguar a veracidade da sua afirmação.

De seguida entreguei a dez alunos uma tira de papel com uma pergunta sobre a vida de D. Sebastião, e a respetiva resposta (no lado contrário da tira). Cada aluno

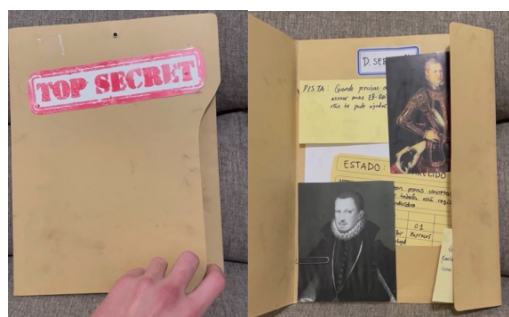
questionou o personagem, que respondeu, com muito humor e alguma precipitação, conseguindo chegar a todas as respostas. Apesar disso, os alunos e o Cavaleiro Silvestre não ficaram convencidos, que o personagem era realmente D. Sebastião, de tal forma que fizeram outras perguntas, às quais o personagem respondeu improvisadamente. Os alunos ficaram entusiasmados com o teatro e quiseram interagir mais com os fantoches, que representavam os personagens.

Depois do teatro de fantoches, expliquei de forma sucinta em que consistia a Lenda de D. Sebastião, referindo que existiam na altura muitos burlões que afirmavam ser o monarca. Também contei que havia uma história em que D. Sebastião tinha sido visto em Itália 20 anos depois do seu desaparecimento em Marrocos. Após esta contextualização, procedi para a atividade “Top Secret: D. Sebastião”.

A atividade planeada foi explicada oralmente: a turma estaria dividida em dois grupos de detetives e tinha que resolver o caso do desaparecimento de D. Sebastião. Entreguei a cada grupo um dossier do caso (Figura 1). Na parte da frente do dossier estava escrito “Top Secret” com letras encarnadas. Depois de o abrirem, os alunos puderam constatar que o dossier continha duas imagens de D. Sebastião, duas pistas, uma legenda e uma tabela com informações sobre o monarca. Numa primeira fase, cada grupo tinha de descobrir através da pista, o local onde o testemunho estava. Os testemunhos envolviam personagens que corroboravam que D. Sebastião está vivo. Cada testemunho tinha representado um algarismo (1,5,7,8). Depois de ambos os grupos terem descoberto os seus testemunhos, pedi-lhes que se juntassem e ouvissem um enigma. A seguir, desenhei um cadeado no quadro e deixei quatro espaços para o código final. Nesta fase, os alunos tiveram um raciocínio muito rápido e descodificaram com muita facilidade.

Figura 1

Dossier da atividade “Top Secret: D. Sebastião”



Terminei a aula, mostrando-lhes uma caixa de madeira, criando algum *suspense*, para revelar o seu conteúdo: uma foto do “personagem suspeito”. Alguns alunos ficaram perplexos com o desenlace da atividade. No final deixei claro, que utilizei os fantoches para fazer uma abordagem mais criativa da Lenda de D. Sebastião.

Fundamentação teórica

De acordo com Pato (1995), a metodologia do trabalho de grupo, permite ao professor conseguir 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). Desta forma, o trabalho de grupo promove o respeito pelos outros, a partilha de saberes, uma competitividade saudável e o desenvolvimento da autonomia e da empatia, o que é muito importante para a construção de futuros cidadãos e para a vida em comunidade.

O ensino de História estimula o pensamento crítico e analítico das crianças. Ao aprender a examinar e interpretar fontes históricas, como documentos, artefactos arqueológicos, obras de arte e relatos de testemunhas, são desenvolvidas competências de análise, síntese e avaliação. Neste sentido, a aprendizagem da História pode ser vista como uma série de processos cognitivos, emocionais e de autorreflexão, com objetivos que abrangem valores humanistas, ecológicos, democráticos e outros (Triviños et al. 2003). Estas competências são essenciais para o estudo da História, mas também para a compreensão e avaliação crítica de informações em outras áreas do conhecimento e na vida quotidiana.

De acordo com Martins (2004, como citado por Rodrigues. 2022), nas escolas existe a tendência de os resultados das aprendizagens serem avaliados consoante os graus de conhecimento, de compreensão, de inteligência, da aptidão e entre outros, do aluno. A consciência de que qualquer sistema de educação deve estimular a criatividade para que o ser humano se desenvolva totalmente, e para que a sociedade evolua, surgiu recentemente.

Apesar de a criatividade ser considerada relevante, por vezes, o educador (aquele que educa) não reflete na sua prática pedagógica, pois podem existir barreiras (Martins, 2004). Fleith (2003, como citado por Rodrigues. 2022) afirma que existem fatores que dificultam e inibem o desenvolvimento da criatividade da criança, tais como a reprodução do conhecimento e a memorização de conteúdos, a indicação de apenas uma resposta correta para um problema e a falta de interesse na imaginação e na fantasia por parte do docente. Segundo Martins (2004), os programas para desenvolver a capacidade de criação são escassos, as escolas ainda são vistas como uma via de transmissão de conhecimentos, deixando assim a criatividade, a fantasia ou iniciativa dos alunos num plano inferior.

Oliveira (2010, como citado por Rodrigues. 2022) acrescenta que, apesar de a criatividade poder ser desenvolvida através dos vários conteúdos lecionados em sala de aula, o professor não tem desenvolvido a criatividade dos alunos devido a falhas na sua formação, a falta de conhecimentos de técnicas ou metodologias promotoras da criatividade e à inflexibilidade do programa curricular.

Além disso, Mendes (2016, como citado por Rodrigues. 2022) defende que a criatividade pode estar presente em qualquer conteúdo escolar e não somente nos conteúdos que são tradicionalmente considerados para o seu desenvolvimento, como por exemplo as artes plásticas, musicais, performativas e literárias. Segundo este autor, na metodologia criativa trabalha-se principalmente com a imaginação e a fantasia, e existem várias estratégias que ajudam a desenvolver estas características: "estratégias de simulação, aprendizagem autónoma e por descoberta, o jogo, o humor, o trabalho em grupo, as analogias, os paradoxos ou as perguntas incitadoras" (p.67). Deverá existir uma grande diversidade de recursos, de forma a incentivar a descoberta e as atividades deverão promover no aluno o desenvolvimento de atitudes tais como a perseverança, traço que permite não desistir face às dificuldades, a capacidade de aceitar diferentes cenários e de estar aberto novas experiências, de maneira a despertar a curiosidade pelo mundo exterior (físico) e interior (psicológico). Em acréscimo, a criatividade também promove a autonomia de pensamento e individualismo, no sentido da formação de juízos críticos e independência de julgamento.

Assim, de acordo com Martins (2004), o aluno torna-se capaz de atingir níveis mais elevados de sucesso, de qualidade e mesmo de excelência" (p.307). O desenvolvimento da criatividade pode ajudar na evolução gradual do aluno de hoje e do homem de amanhã.

1.2.7. Relato de Estágio 7

No âmbito da disciplina de Português do 2.º ano do 1.º CEB, realizei uma aula com foco na família de palavras. De forma a motivar os alunos, comecei por contar uma história que inventei chamada “A Velhinha que Comia Palavras”, cuja inspiração vem da obra *There Was an Old Lady Who Swallowed a Fly* da autora e ilustradora inglesa Pam Adams. Durante a apresentação da história, os alunos estiveram muito concentrados e depois de a ter terminado, dialoguei com a turma sobre a narrativa, inclusive, realizei exercícios de compreensão oral para ver se tinham estado bem atentos ao conto, o que aconteceu felizmente neste caso.

De seguida, verifiquei as concepções prévias dos alunos sobre a família de palavras. Como alguns alunos tiveram dificuldade em recordar-se desse conteúdo gramatical, optei por fazer uma revisão da família de palavras: lembrei a turma da definição do conceito “palavra mãe”; depois, pedi a um aluno para dizer um exemplo de uma palavra-mãe e para ir representar no quadro a sua família de palavras. Efetuei este exercício três vezes, sendo que as famílias que os alunos escreveram no quadro foram das palavras “Sol”, “árvore” e “mar”.

Mais tarde, dinamizei um exercício lúdico, em articulação com a história do início da aula. Entreguei cartões com uma palavra a cada aluno e de seguida, apresentei a velhinha da história através de um boneco de tecido (Figura 2). Os alunos ficaram eufóricos após a revelação da protagonista. Atribui uma voz animada à boneca e representei a velhinha, manuseando a figura. Retomando a lógica da narrativa, a velhinha estava cheia de fome e o que ela mais gostava de comer eram famílias de palavras. Neste sentido, a velhinha (interpretada por mim) confessou à turma que estava faminta e que lhe apetecia palavras da família de “chuva” (por exemplo) e os alunos que tinham palavras que correspondiam a esse requisito colocavam o braço no ar e a velhinha ia ter com eles, saltando pelas carteiras, interagindo com os alunos até chegar aos das palavras

pretendidas. Quando chegava a um desses alunos, a velhinha perguntava qual era a palavra que o aluno tinha e se sabia o seu significado. Caso não soubesse, a velhinha pedia a um colega que o ajudasse ou dizia ela mesmo o significado. Depois, o aluno colocava o papel dentro da boca da velhinha e ela engolia-o (a boneca tem um saco interno para esse propósito). Este processo foi realizado com todos os alunos, sendo que a velhinha, assim que terminava uma família de palavras, passava a ter fome de outra, até não sobrares papéis. Os alunos gostaram particularmente desta dinamização e tiveram muita pena quando ocorreu a despedida da boneca.

Para consolidar as aprendizagens, entreguei aos alunos uma proposta de trabalho. Esta consistia numa sopa de letras, na qual os alunos tinham de encontrar as palavras da família de “barco”. No final, realizei uma síntese da aula com os alunos e esclareci eventuais dúvidas.

Figura 2

Boneca de tecido



Fundamentação teórica

As Aprendizagens Essenciais de Português para o 2.º ano do 1.ºCEB recomendam o desenvolvimento do conhecimento lexical através de atividades que permitam aos alunos observar relações entre palavras. Nesse sentido, sugere-se a realização de tarefas que envolvam, por exemplo, a leitura, a dedução de significados, a observação de semelhanças entre palavras e a construção de famílias de palavras, promovendo assim o enriquecimento do vocabulário e a consciência linguística dos alunos (ME, 2018a).

A gramática assume-se, assim, como um recurso ao serviço da competência comunicativa, que envolve não apenas o conhecimento do sistema linguístico, mas

também a capacidade de aplicar esse saber em situações concretas de produção e interpretação de mensagens. Como destaca Amor (2003), “a aquisição da gramaticalidade constitui um tópico instrumental do desenvolvimento da linguagem, só plenamente atingido quando articulado a contextos e práticas comunicativas bem definidos” (p. 11), sendo esta uma condição fundamental para que os alunos desenvolvam competências não apenas linguísticas, mas também discursivas, interpretativas e criativas (Travaglia, 2003).

Antunes (2012) sublinha que o ensino da gramática deve ocorrer de forma contextualizada e integrado em atividades com significado, permitindo aos alunos compreender a função das palavras dentro do texto e no processo comunicativo. De acordo com Sim-Sim (2009), os alunos assimilam melhor os conteúdos gramaticais e apresentam maior motivação quando estes são trabalhados de forma contextualizada, inseridos em situações de leitura e escrita relevantes. A aula observada refletiu esta orientação metodológica, combinando momentos de exploração, atividades lúdicas e exercícios de sistematização, possibilitando que os alunos consolidassem a família de palavras de maneira abrangente e significativa.

1.2.8. Relato de Estágio 8

O seguinte relato de estágio é sobre a experiência que tive, ao acompanhar a turma de 3.º ano do 1.º CEB da escola A, na visita de estudo ao centro cultural muçulmano Colinas Cruzeiro, situado em Odívetas.

Antes da partida, a professora alertou a turma para o comportamento na mesquita, reforçando o respeito que os alunos tinham de ter pelas outras pessoas e pela sua cultura, sem existir comentários negativos sobre os costumes e o vestuário delas.

A partida foi às 10h15 e o meio de transporte utilizado foi o autocarro. Durante a viagem, as duas turmas interagiram bastante, sem ultrapassar os limites do bom comportamento durante a ida e a volta. Assim que chegaram, os professores dispuseram os alunos numa escadaria para tomarem a merenda, a qual ajudei a distribuir. Houve um aluno que ficou transtornado porque não gostava de madalenas e a professora acabou por consolá-lo com uma maçã.

Antes de entrarmos na mesquita, o nosso anfitrião, Ibrahim, recebeu-nos de forma muito simpática e as professoras reforçaram as regras do comportamento e as consequências que teriam se não as cumprissem. Os alunos sentaram-se no *hall* de entrada e Ibrahim apresentou-se: disse que também era professor mas de religião e da língua árabe. Além disso, era xeique (padre). De seguida formulou perguntas muito pertinentes tais como “O que é o Islão?” e “Em que acreditam os muçulmanos?” às quais os alunos responderam corretamente. Depois fez uma comparação entre o Cristianismo e o Islamismo, tendo até demonstrado a presença do profeta Jesus no Alcorão). Afirmou que existem cerca de 100 000 muçulmanos em Portugal, perguntou o que era um profeta e explicou que o caminho dos profetas era tratarem bem a si próprios e aos outros. Também fez uma distinção entre árabe e muçulmano: árabe remete para a Península Arábica e a cultura proveniente enquanto muçulmano designa a pessoa que pratica a religião do Islamismo.

Em acréscimo, fez uma introdução à cidade de Meca e uma analogia com o Vaticano para realçar a importância da cidade para os muçulmanos. Na mesquita têm uma representação da cidade. O Alcorão também foi abordado em diálogo com os alunos. Posteriormente, o professor pediu aos alunos para lerem os 5 pilares do Islão e explicou calmamente cada um. Referiu que os muçulmanos rezam 5 vezes por dia, que a 1.^a oração do dia era durante a aurora, sendo que esta pode ser realizada em casa. Falou do *zakah*, o contributo obrigatório anual de dinheiro ou de bens feito pelas pessoas que ganham o salário mínimo, para ajudar os crentes mais carenciados. Este pilar revela a grande preocupação com os mais desfavorecidos. Nesta perspetiva, abordou igualmente o Ramadão e fez uma reflexão com os alunos sobre esta prática. Recordo-me de uma frase que o Ibrahim disse, que passo a citar: “É preciso não ter comida para valorizarmos os outros”. Ao contrário do senso comum, o Ramadão é realizado entre as 6h e as 19h, o que significa que os muçulmanos jantam durante o mês do Ramadão. Esta prática não é obrigatória para crianças, idosos, grávidas e pessoas com problemas de saúde. Apesar de ser obrigatório, se a pessoa não cumprir o Ramadão, não lhe acontece nada. Porém, depois da morte será julgada por Deus e as más ações terão o seu peso.

Mais tarde, Ibrahim encaminhou-nos para a sala principal de orações. Nas sancas da sala estavam representados 99 atributos de Deus. Uma aluna reparou num atributo que

dizia “o prestador de contas” e perguntou pelo seu significado. Ibrahim respondeu que as pessoas más, depois da morte, vão ter de prestar contas a Deus. Exemplificou com uma situação hipotética de uma agressão: o agressor tinha saído ileso porque não havia testemunhas nem câmeras de vigilância. A vítima (que até tinha sido hospitalizada) pediu a intervenção da polícia mas sem provas, não era possível prender o agressor. Apesar de ninguém ter visto, uma vez que Deus é onnipresente, viu a agressão e tê-la-á em conta no julgamento da vida do agressor. Também perguntou aos alunos pelo significado de outros atributos(como “ o misericordioso” e “o compassivo”. Os alunos ficaram tão interessados nos atributos, que muitos deles acabaram por anotá-los numa folha. Porém, ao estarem focados na escrita, não prestaram atenção às explicações seguintes do professor Ibrahim.

Depois de ter apresentado os atributos, Ibrahim optou por uma componente mais prática: ouviu as conceções prévias dos alunos sobre as orações muçulmanas; demonstrou a sua execução e pediu para os alunos repetirem a seguir. Durante esta atividade, os alunos mostraram entusiasmo e estiveram atentos às instruções do professor.

No final, o professor Ibrahim despediu-se respeitosamente do nosso grupo e sensibilizou os alunos para o respeito que devem ter por essa prática pois, como se trata de um dos pilares do Islamismo, são capazes de ver pessoas na rua a rezar e devem explicar aos pais e aos amigos que esse comportamento, apesar de parecer estranho, não deve ser alvo de preconceitos.

Fundamentação teórica

As visita de estudo enquadram-se no âmbito das atividades extracurriculares que promovem uma abordagem pedagógica interdisciplinar e significativa, estabelecendo uma ligação entre os conteúdos curriculares e experiências práticas e culturais. As visitas de estudo integram, assim, dimensões curriculares definidas pela escola e pelos professores, assumindo-se frequentemente como estratégias de aprendizagem ativa. Esta perspetiva é reforçada pelo Despacho Normativo n.º 6147/2019, de 4 de julho, ao reconhecer que:

As visitas de estudo têm vindo a assumir um lugar de destaque enquanto estratégia para o desenvolvimento de atividades de concretização do currículo, que se revestem de particular importância na qualidade das aprendizagens e na formação integral dos alunos, uma vez que promovem o conhecimento através de atividades e projetos multidisciplinares, a formação pessoal e social dos alunos e a articulação entre a escola e o meio.

Segundo Reis (2009), este tipo de atividades, a que mediante a fonte se atribuem diversas denominações (saídas de campo, trabalhos de campo, visita de estudo, componente prática, etc.), agregam em si várias potencialidades, que vão desde a observação e interação, por parte dos alunos, com aquilo que estão a aprender, à percepção da relevância das aprendizagens que estão a ser efetuadas passando pela, não menos importante, fuga à rotina, que constitui um poderoso elemento de motivação e envolvimento dos próprios alunos. O autor realça também que este género de iniciativas facilitam, largamente, a melhor compreensão dos conteúdos abordados em aula, uma vez que, *in loco*, os alunos, utilizando o seu pensamento crítico, poderão proceder a uma análise mais aprofundada dos temas abordados em aula.

Neste sentido, Kulas (2018) acrescenta que o facto de os alunos poderem tocar, sentir e ter contacto direto com o local a explorar, proporciona aos mesmos experiências a que só fora do ambiente escolar podem aceder, sendo indispensável esta vertente da educação informal. No entanto, o autor também nos alerta para a importância do enquadramento prévio pois é essencial que os alunos, aquando da realização da visita de estudo, tenham contactado previamente com o objeto de estudo, mesmo que virtualmente. Além disso, é fundamental, que o próprio professor conheça o espaço onde conduzirá os seus alunos, acima de tudo para que a organização da visita propicie o maior rendimento e aproveitamento possível.

Reis (2009) refere ainda que “as visitas de estudo podem suscitar o interesse dos alunos e ter um impacto considerável nos seus conhecimentos e capacidades intelectuais. Contudo, diversos factores (nomeadamente, a limitação de tempo, as condições

atmosféricas e a falta de recursos) podem limitar a localização e o número de visitas que as escolas e as turmas podem efectuar.”(p.7).

Estas iniciativas assumem um papel fundamental no enriquecimento do currículo escolar, ao proporcionarem aos alunos a exploração de contextos reais e o desenvolvimento de competências que vão além do espaço da sala de aula. No contexto atual, torna-se necessário repensar a interdisciplinaridade e a forma como refletimos sobre o ser humano e um mundo em constante transformação.

1.2.9. Relato de Estágio 9

No dia 8 de dezembro de 2025 preparei uma aula sobre as subclasses dos determinantes para uma turma do 5.º ano do 2.º CEB da escola C.

Iniciei a aula com uma verificação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a classe dos determinantes: perguntei como se identifica um determinante na frase, qual a sua função e como se distingue de um pronome. Os alunos responderam corretamente e procedi para a identificação das subclasses dos determinantes. As subclasses abordadas foram as dos demonstrativos, dos possessivos e dos interrogativos (esta última era uma novidade no programa letivo). De seguida, apresentei à turma três tabelas com os determinantes das diferentes subclasses. Escrevi umas frases no quadro e pedi ao aluno para identificar o determinante, a sua subclasse e partilhar o seu raciocínio.

Após este exercício prático, apresentei o jogo final de consolidação das aprendizagens chamado “Barra aos Determinantes”, inspirado no jogo tradicional “Barra ao lenço”. Este jogo foi realizado no exterior, num campo retangular e a professora titular ajudou-me na função da arbitragem. No centro do retângulo colocou-se três cones altos em linha, legendados com a respetiva subclasse (demonstrativos, possessivos e interrogativos). As regras do jogo são as seguintes:

1. A turma é dividida em duas equipas equilibradas de 8 alunos;
2. Os membros de cada equipa são numerados de 1 a 8;
3. Cada equipa é disposta em linha, paralelamente à linha dos cones, de forma equidistante;

4. O árbitro diz um número de 1 a 8 e os alunos correspondentes dão três passos em frente;
5. Os concorrentes fazem o mesmo movimento repetitivo (como joelhos ao peito) e quando ouvem uma palma ficam quietos;
6. O árbitro diz uma frase com um determinante em voz alta e assim que termina, os alunos têm de correr (a locomoção pode variar) para colocar a mão na ponta do cone da subclasse do determinante da frase;
7. Quem colocar primeiro a mão no cone correto, ganha um ponto para a sua equipa;
8. Se um jogador colocar mais rápido a mão no cone mas a subclasse não estiver correta, o adversário tem uma oportunidade para ganhar um ponto para a sua equipa;
9. Se ambos errarem na subclasse, não serão atribuídos pontos nessa ronda;
10. Caso um aluno corra sem o árbitro ter terminado de dizer a frase, a ronda terá de ser repetida;
11. As equipas não podem dizer a resposta nem fazer ruído durante jogo, caso contrário haverá descontos de pontos;
12. O jogo tem duas voltas, sendo que cada aluno joga duas vezes;
13. Em caso de empate cada equipa escolhe um jogador para a ronda do desempate;

Durante o jogo, os alunos demonstraram muito entusiasmo e trabalho de equipa. Uma vez que, em 17 rondas, só numa é que não foi atribuída pontuação podemos concluir que 1) as equipas estavam renhidas, ao ponto de ter sido necessário um desempate e 2) os alunos tinham as subclasses bem interiorizadas.

Fundamentação teórica

O recurso ao exercício físico, associado aos conteúdos gramaticais, oferece uma forma inovadora de integrar o ensino da gramática numa atividade mais dinâmica e contextualizada, aproximando-a da disciplina de Educação Física. Esta articulação permite não só diversificar estratégias pedagógicas, como também promover aprendizagens mais significativas, na medida em que envolve o aluno de forma ativa e

experiential. Neste ponto, torna-se relevante refletir sobre o papel da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem, enquanto abordagem que favorece a construção integrada do conhecimento.

Apesar de não existir um consenso alargado sobre o conceito de interdisciplinaridade, quer entre docentes, quer entre investigadores, Pombo (1993) defende que esta pode ser entendida como “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum” (p. 13). Partindo desta perspetiva, a articulação entre gramática e atividade física permite abordar os conteúdos linguísticos a partir de situações concretas, nas quais o corpo, o movimento e a linguagem se interligam, contribuindo para uma compreensão mais ampla e integrada dos saberes.

Importa, assim, perceber de que modo esta interdisciplinaridade poderá efetivamente contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Delattre (2006), a sua função consiste em “elaborar um formalismo suficientemente geral e preciso que permita exprimir numa linguagem única os conceitos, as preocupações, os contributos de um maior ou menor número de disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas” (p. 280). Neste sentido, a interdisciplinaridade promove a superação da fragmentação do conhecimento, permitindo estabelecer pontes entre diferentes áreas e facilitando a transferência de aprendizagens para novos contextos.

Ao integrar o ensino da gramática em atividades de caráter físico, cria-se um ambiente de aprendizagem mais motivador, no qual os alunos podem associar regras linguísticas a ações concretas, favorecendo a memorização e a compreensão. Para além disso, esta abordagem vai ao encontro de perspetivas pedagógicas que valorizam o papel ativo do aluno na construção do seu próprio conhecimento, através da interação com o meio e da participação em experiências diversificadas.

Deste modo, a interdisciplinaridade poderá conferir um novo sentido ao ensino, ao propor um trabalho articulado e coerente entre diferentes áreas do saber, colocando o aluno no centro do processo educativo. No entanto, é fundamental reconhecer a

singularidade de cada aluno, respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades. Só assim será possível garantir que estas práticas não se limitam a uma mera justaposição de conteúdos, mas se traduzem em experiências de aprendizagem verdadeiramente significativas, inclusivas e potenciadoras do desenvolvimento global do aluno.

1.2.10. Relato de Estágio 10

O seguinte relato de estágio é de uma aula de HGP, dinamizada pela professora do 6.º ano do 2.º CEB da escola C. Começou por escrever o sumário no quadro. A aula foi sobre o reinado de D. João V e a arte barroca.

Os alunos visualizaram um vídeo sobre o período absolutista de D. João V e a professora incentivou-os a tirarem notas sobre o conteúdo apresentado. Reforçou que a maneira mais eficiente de tirar apontamentos é selecionar as palavras chave.

De seguida, estabeleceu um diálogo com a turma sobre D. João V. Durante este período, um aluno fez uma pergunta sobre uma figura histórica daquela época, da qual o resto da turma não tinha conhecimento. Assim, a professora contou-lhes sobre o célebre assassino do Aqueduto das Águas Livres. Mais tarde, a professora apresentou o projeto de teatro intitulado “Um dia na corte de D. João V). As regras foram as seguintes: a turma dividiu-se em grupos de 3 e 4 alunos; cada grupo escolheu um tema abordado em aula e dramatizou para a turma no final do mês.

Em seguida, a professora procedeu à análise do estilo arquitetónico do Barroco, explicou a origem desse estilo, as características, apresentou os intervenientes e exemplos de monumentos associados. Neste sentido, incentivou os alunos a explorarem várias zonas de Portugal, através da sugestão de visitas de estudo para observarem monumentos barroquinos com a família, ao fim-de-semana.

Fundamentação teórica

De acordo com Falcão (2013), o teatro escolar configura-se como uma modalidade de educação artística voltada para o desenvolvimento integral do aluno. O seu enfoque centra-se no processo, na construção de significado e na experiência coletiva, em vez de privilegiar resultados performativos. Nessa ótica, o teatro apresenta-se como

uma ferramenta pedagógica capaz de estimular múltiplas competências pessoais, sociais e cognitivas.

Esta perspectiva é igualmente defendida por Abreu (2014), que ressalta que o papel do professor não se limita à descoberta de talentos, mas consiste em educar através do teatro, criando condições que favoreçam a expressão individual e social dos alunos. Arcoverde (2008) reforça esta abordagem ao sublinhar que o objetivo do trabalho teatral em contexto educativo não é formar atores profissionais, mas proporcionar experiências significativas de desenvolvimento humano.

As atividades de dramatização contribuem ainda para o fortalecimento dos vínculos afetivos entre colegas e professores, uma vez que, como destacam Porto e Kafrouni (2013), o teatro constitui “um espaço que possibilita troca de experiências e maneiras distintas de vivenciar e dramatizar tais sentimentos” (p. 583). Assim, por meio da experimentação dramática, da improvisação e da interpretação de diferentes papéis, os alunos são incentivados a explorar emoções, ideias e perspectivas diversas, promovendo a empatia e a compreensão do outro.

Além disso, o teatro em contexto escolar permite criar um espaço seguro de expressão e de partilha, no qual os alunos podem desenvolver a sua autonomia e confiança. A participação em atividades dramáticas estimula a imaginação e o pensamento crítico, ao mesmo tempo que favorece a reflexão sobre experiências individuais e coletivas. Segundo Boal (2005), o teatro pode funcionar como um espaço de diálogo e de libertação, onde os participantes têm a oportunidade de expressar ideias, questionar a realidade e desenvolver consciência crítica.

Da mesma forma, Vygotsky (2007) destaca a importância das atividades simbólicas e imaginativas no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, sublinhando que a dramatização e o jogo simbólico contribuem para a construção do pensamento e para a interiorização de novas formas de compreender o mundo. Desta forma, o teatro deixa de ser apenas uma prática artística para se tornar um instrumento educativo capaz de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e de contribuir para a formação integral dos alunos.

Capítulo 2 - Planificações

2.1. Síntese do capítulo

Este capítulo reúne um conjunto de oito planificações desenvolvidas ao longo do período de estágio profissional, as quais foram sendo ajustadas e aperfeiçoadas a partir de um processo contínuo de reflexão.

O objetivo central destas propostas consiste em explorar as potencialidades das diferentes áreas do conhecimento no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico, através da realização de atividades que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, recorrendo a metodologias ativas e diversificadas que incentivem a participação, o interesse e a motivação.

Para além da vertente prática, o capítulo inclui igualmente uma revisão da literatura que evidencia a relevância da planificação na prática docente, a intencionalidade pedagógica subjacente ao processo de ensino, a gestão do currículo e a importância de estratégias diferenciadas e centradas no aluno.

As planificações encontram-se organizadas em dois conjuntos: as quatro primeiras dirigem-se aos quatro anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico; as restantes quatro foram pensadas para o 2.º Ciclo, com propostas focadas nas áreas disciplinares de Português e de História e Geografia de Portugal.

Importa ainda salientar que as estratégias e abordagens presentes nestas planificações baseiam-se em referenciais teóricos, procurando estabelecer uma articulação entre a prática pedagógica, os contributos da investigação em educação e as orientações curriculares atualmente em vigor, garantindo assim a sua coerência, intencionalidade e adequação ao contexto educativo.

2.2. Fundamentação teórica

Do ponto de vista etimológico, a palavra “planificar” tem origem no latim *planumfacare*, cujo significado remete para a ideia de tornar algo claro ou evidente (Silva, 1983). No contexto educativo, a planificação assume-se como um elemento

fundamental da prática docente, uma vez que contribui para uma atuação pedagógica organizada e intencional, capaz de responder às necessidades dos alunos e às orientações curriculares. Ao estruturar o processo de ensino e aprendizagem, o professor pode prever eventuais dificuldades, selecionar estratégias adequadas e favorecer a construção de aprendizagens com significado.

De acordo com Zabalza (2004), planificar implica refletir antecipadamente sobre a ação educativa que se pretende desenvolver, articulando de forma racional os diferentes elementos que a compõem. Esta definição evidencia a dimensão reflexiva do trabalho docente, na qual cada decisão pedagógica é orientada por objetivos claros e por intenções educativas previamente pensadas. Na mesma linha de pensamento, Diogo (2010) destaca que a planificação envolve múltiplos aspetos da ação educativa. O docente deve selecionar conteúdos relevantes — seja por exigência curricular, pertinência pedagógica ou importância disciplinar —, definir tarefas, escolher estratégias e recursos, promover a participação dos alunos e considerar os tempos necessários para o desenvolvimento das atividades. Para além disso, é também necessário estabelecer objetivos de aprendizagem, prever formas de avaliação e lidar com fatores inesperados que podem surgir durante a prática pedagógica.

Cohen e Lotan (2017) reforçam esta ideia ao referirem que planificar é uma tarefa complexa e exigente, que requer reflexão em diferentes níveis e permite ao professor organizar o espaço, os materiais e as atividades de forma a criar condições favoráveis à aprendizagem e à avaliação do trabalho dos alunos. Para complementar, Causton-Theoharis et al. (2008) sublinham a importância de estabelecer uma relação consistente entre a formação inicial de professores e o desenvolvimento de competências de planificação. Segundo os autores, “it is at this point when we are, in essence, teaching future educators how to think about the relationship between educational theories, lesson planning, instructional strategies, students and learning” (p. 383). É precisamente nesta fase da formação que os futuros docentes, nomeadamente aqueles que se preparam para atuar no 1.º CEB, podem compreender e validar a perspetiva de Sacristán (1989), que defende que o professor não deve ser encarado apenas como um executor técnico ou um improvisador, mas antes como

um profissional que orienta e gere diversos processos educativos, incluindo o seu próprio desenvolvimento profissional.

Por outro lado, a elaboração das planificações deve também considerar a articulação com as Aprendizagens Essenciais e com os restantes documentos orientadores do currículo. Estes referenciais definem os conhecimentos fundamentais a desenvolver em cada ciclo de ensino, constituindo instrumentos importantes para assegurar a coerência do percurso educativo e a equidade no acesso às aprendizagens. Assim, planificar não significa apenas descrever detalhadamente uma aula. Trata-se antes de um processo que procura atribuir sentido à prática pedagógica, tendo em conta o contexto educativo, as características dos alunos e até as particularidades do próprio professor, já que a dimensão pessoal e subjetiva também influencia este processo (John, 2007). Duarte e Moreira (2021) reforçam esta perspetiva ao afirmarem que “a planificação deve ser pensada à luz dos contextos reais das turmas, tendo em conta as singularidades dos alunos e os desafios colocados pela sociedade” (p. 207), salientando a importância de uma abordagem pedagógica consciente e contextualizada.

Apesar da complexidade associada a este processo, torna-se fundamental que, durante a formação inicial, os futuros professores tenham oportunidade de desenvolver competências de planificação. Tal aprendizagem permite reconhecer esta prática como parte integrante do exercício profissional docente e como um elemento indispensável para uma intervenção pedagógica significativa e adequada aos contextos educativos (Roldão, 2009; López, 2012).

Em síntese, planificar vai muito além da simples organização sequencial de conteúdos ou atividades. Trata-se de um momento privilegiado de reflexão sobre a prática educativa, no qual o professor analisa criticamente o que pretende ensinar, de que forma o fará, quais os recursos a utilizar e quais os objetivos a alcançar. A planificação estabelece, assim, uma ligação entre a intenção pedagógica e aquilo que efetivamente acontece na sala de aula, permitindo uma intervenção mais consciente, ajustada às necessidades dos alunos e orientada para o seu desenvolvimento. Mais

do que uma obrigação administrativa, planificar representa um compromisso profissional e ético com a qualidade do ensino e com o sucesso de todos os alunos.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação de aula (1.º ano)

A planificação apresentada na Tabela 5 refere-se a uma aula de Matemática destinada a uma turma do 1.º ano do 1.ºCEB, com uma duração prevista de 40 minutos.

A aula foi concebida com o objetivo de desenvolver o reconhecimento e a utilização das sequências numéricas, através de atividades práticas e interativas. As estratégias selecionadas visam consolidar conteúdos matemáticos e estimular competências de atenção, de expressão oral e corporal, de noção espacial e de organização do pensamento, num ambiente que favorece o envolvimento dos alunos e a construção de conhecimento de forma progressiva.

Tabela 5

Plano de aula da componente de Matemática no 1.º ano do 1.º CEB

Plano de aula - 1.º ano			
Componente: Português			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
40 min	➤ Sequências ➤ Cuisenaire	➤ Apresentar sequência de figuras à turma; ➤ Perguntar ao aluno qual será a figura seguinte; ➤ Questionar sobre o nome do conjunto de figuras; ➤ Rever os conceitos de sequência e grupo de repetição; ➤ Introduzir o material <i>Cuisenaire</i>; ➤ Dialogar com a turma sobre o valor das peças; ➤ Trabalhar sequências repetitivas, crescentes, decrescentes, numerais e pictóricas; ➤ Realizar a atividade “Sequência Humana” no exterior; ➤ Exploração livre do material e sistematização da aula;	➤ <i>PowerPoint</i> ➤ <i>Cuisenaire</i> ➤ Quadro ➤ Cartões com imagens
Plano de aula sujeito a alterações			

A aula dedicada à aprendizagem das sequências numéricas foi estruturada de forma a privilegiar a integração intencional de recursos visuais e verbais. A articulação entre apresentações interativas, materiais manipuláveis e momentos de exploração oral foi pensada para favorecer uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos, respondendo às necessidades cognitivas e respeitando o princípio da diferenciação pedagógica.

Um dos princípios que orienta esta planificação é o "multimedia principle" formulado por Richard Mayer, segundo o qual "people learn more deeply from words and graphics than from words alone" (Mayer, 2009, p. 59). Ou seja, os alunos aprendem melhor quando combinam a leitura/escuta das palavras com o apoio visual, em vez de recorrerem apenas à linguagem oral ou escrita. Neste sentido, a utilização do *PowerPoint* e do quadro interativo permite-lhes visualizar as sequências, enquanto acompanham a explicação oral, tornando o conteúdo mais acessível e claro. Esta combinação de estímulos ajuda os alunos a compreender e a reter melhor a informação, enquanto evita uma sobrecarga cognitiva, que poderia surgir com a apresentação unicamente verbal dos conteúdos (Mayer, 2014).

Esta estratégia pedagógica encontra também respaldo nas Aprendizagens Essenciais de Matemática para o 1.º Ano, onde se afirma que "a aprendizagem da Matemática beneficia do uso de recursos diversos que possibilitem (...) o uso e exploração de representações múltiplas de forma eficiente" (Ministério da Educação, 2018d, p. 6).

A utilização destes recursos visa aumentar o envolvimento dos alunos e facilitar a compreensão dos conceitos de grupo de repetição, de padrão, de ordem e de termos, aspetos fundamentais na aprendizagem das sequências numéricas. Neste sentido, "as ferramentas tecnológicas devem ser consideradas como recursos incontornáveis e potentes para o ensino e a aprendizagem da Matemática" (Ministério da Educação, 2018d, p. 6).

A atividade inicial — visualização de sequências repetitivas com figuras da Disney, cujo os termos em falta os alunos tinham de descobrir — visa tornar o

conceito de sequência mais acessível através do estímulo visual, de forma a cativar o aluno a aprender e a permitir-lhe estabelecer uma ligação mais clara e intuitiva com o conceito matemático referido anteriormente.

Por outro lado, na atividade seguinte — que consistia em solicitar que os alunos criassem diferentes tipos de sequências, utilizando as peças do *Cuisenaire* (Figura 3) — o sentido do tato foi mais valorizado, pois a manipulação física das peças ajudou os alunos a terem uma representação mais concreta da sequência, eliminando o estigma do abstrato, muitas vezes associado à Matemática. Neste caso, a exploração do *Cuisenaire*, associada à visualização das sequências de figuras, potencia o desenvolvimento do pensamento matemático.

Figura 3

Material matemático Cuisenaire



Após a atividade do *Cuisenaire*, a turma foi para o exterior e foi introduzida uma atividade, com o objetivo de promover a motricidade grossa, a noção espacial e o trabalho coletivo, preparando, da mesma forma, os alunos para a fase de sistematização. Este exercício intitulado “Sequência Humana” era composto por três fases:

1. Dividir a turma em grupos;
2. Cada membro do grupo representa uma figura/termo da sequência;
3. Cada membro escolhe uma pose e, em grupo, formam a sua sequência;

Além de constituir uma abordagem mais criativa, o exercício da “Sequência Humana” assenta num jogo, ou seja, um método associado ao lúdico. Neste sentido, a utilização do jogo enquanto estratégia pedagógica, como se propõe nesta

planificação, não se trata apenas de uma forma de entreter ou distrair os alunos, mas sim de uma ferramenta estruturada, com objetivos claros. Relativamente aos exercícios lúdicos, Caldeira e Reis (2013) defendem que estes "possibilitam fomentar a resiliência em que as capacidades afetivas como a autoconfiança, a autonomia, o espírito de equipa, a cooperação, a capacidade de dialogar, argumentar, decidir, favorecem o desenvolvimento integral da criança e motivam para a aprendizagem" (p. 6).

Por outro lado, os jogos didáticos funcionam frequentemente como estímulo à motivação, condição essencial à aprendizagem. Como afirmam Pedra et al. (2014), o jogo "é portador de um extremo carácter motivacional, tendo sido colocado como uma das grandes propostas educativas mais favoráveis para a aquisição do conhecimento, funcionando como elemento facilitador do ensino, multiplicando as possibilidades de assimilação dos conteúdos" (p. 61).

Grando (2000) destaca várias vantagens da utilização de jogos no ensino, nomeadamente a consolidação de conceitos, o aumento da motivação, a promoção da participação ativa, a socialização e o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas. Esta perspetiva é corroborada por Santos (2000), que entende o jogo como "um instrumento pedagógico que coloca o professor na posição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem" (p. 38), contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento de valores e regras de convivência entre os alunos. No que diz respeito a esta dimensão social, Rino (2004) acrescenta que "jogar contém elementos de socialização e de aquisição de regras e de valores" (p. 10), configurando-se, assim, como um meio privilegiado para a formação da cidadania.

Posto isto, podemos concluir que o jogo é um meio privilegiado de formação integral do aluno, ao promover a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências sociais, a construção da identidade e o exercício da cidadania.

2.3.2. Planificação de aula (2.º ano)

Na Tabela 6 apresento a planificação de uma aula de Estudo do Meio dirigida a alunos do 2.ºano, do 1.ºCEB, concebida para os levar a aprofundar o seu conhecimento científico sobre a classe dos mamíferos.

Uma vez que, nas AE de Estudo do Meio do 2.ºano do 1.ºCEB (ME, 2018e), o domínio Natureza implica “Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis”(p.7), optei por dar início à aula através de um exercício oral: pedi aos alunos para adivinharem o tema da aula com base na visualização das capas dos filmes de animação. Esta estratégia teve como objetivo estimular a curiosidade e a motivação intrínseca dos alunos.

Tabela 6

Plano de aula da componente de Estudo do Meio no 2.º ano do 1.º CEB

Plano de aula - 2.º ano			
Componente: Estudo do Meio			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
40 min	Caraterísticas dos mamíferos: revestimento; alimentação; deslocação; reprodução e diversidade.	- Adivinhar o tema da aula com base nas capas dos filmes de animação; - Apresentar os diferentes tipos de revestimento dos mamíferos; - Visualizar pequeno vídeo do pangolim; - Distinguir os diferentes tipos de alimentação; - Identificar animais com alimentações variadas; - Demonstrar a locomoção polivalente dos mamíferos; - Observar o comportamento do rato-canguru; - Sintetizar a reprodução nos mamíferos; - Conhecer mamíferos com diferentes adaptações; - Consolidar as aprendizagens com o jogo do Rei Manda	- PowerPoint - Figuras tridimensionais - Mesa - Pano - Vídeo
Plano de aula sujeito a alterações			

A motivação constitui um fator determinante no processo de aprendizagem. De acordo com Silva e Lopes (2015), esta “depende sobretudo de os alunos estarem favoravelmente motivados para aprender e estudar, já que sem motivação será muito difícil que aprendam, ou poderão mesmo não aprender” (p. 75). Neste sentido, promover a motivação dos alunos assume-se como uma tarefa contínua e essencial no contexto educativo. Contudo, esta promoção enfrenta desafios específicos no ambiente escolar, uma vez que muitas atividades estão associadas a obrigações e a avaliações externas, o que pode comprometer o interesse intrínseco dos alunos. Ainda assim, como referem Kutsyuruba et al. (2015), a escola é um espaço privilegiado de interações sociais que influenciam significativamente o bem-estar dos alunos. As relações estabelecidas entre pares, com os professores e com as próprias atividades constituem, assim, elementos centrais para estimular a motivação e favorecer a aprendizagem.

Neste contexto, Knüppe (2006) destaca o papel do professor, sublinhando que este deve “facilitar a construção do processo de formação” (p. 277), através da implementação de práticas pedagógicas motivadoras e envolventes. O docente ultrapassa, deste modo, a função de mero transmissor de conhecimentos, assumindo-se como um facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento integral do aluno, despertando a curiosidade e o interesse através de abordagens cativantes. Importa ainda considerar que a motivação pode ser classificada em dois tipos principais: intrínseca e extrínseca. Segundo Fenouillet (1997), a motivação extrínseca “é gerada por incentivos externos”, estando associada a recompensas como elogios, prémios ou classificações, enquanto a motivação intrínseca se relaciona com “o interesse pela atividade em si”, envolvendo o desejo de resolver problemas, explorar e enfrentar desafios (p. 30).

2.3.3. Planificação de aula (3.º ano)

A planificação apresentada na Tabela 7 foi concebida para uma aula de Estudo do Meio dirigida a uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A aula teve como principais objetivos promover a análise crítica, o trabalho colaborativo e a sensibilização para os Direitos da Criança. Pretende-se, com esta proposta,

desenvolver nos alunos valores éticos, bem como competências de comunicação, pensamento crítico e responsabilização individual e coletiva face à preservação dos seus direitos.

Tabela 7

Plano de aula da componente de Estudo do Meio no 3.º ano do 1.º CEB

Plano de aula - 3.º ano			
Componente: Estudo do Meio			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
40 min	➤ Os Direitos da Criança	➤ Cumprimentar os alunos para criar um ambiente acolhedor, estabelecendo uma boa relação com os mesmos; ➤ Dialogar com a turma sobre as concepções prévias dos alunos sobre os Direitos da Criança ➤ Recorrer à utilização do dicionário para definir o conceito de um “direito”; ➤ Realizar um quiz para consolidar o tema desenvolvido na aula; ➤ Fazer uma síntese da aula com a turma	➤ <i>PowerPoint</i> ➤ Cartões do quiz ➤ Dicionário ➤ Saco
Plano de aula sujeito a alterações			

A presente planificação assenta numa lógica de construção partilhada do conhecimento, na qual o professor desempenha o papel de facilitador e mediador de interações significativas entre os alunos. Ao promover o diálogo, a escuta ativa e a partilha de ideias, o professor sustenta a gestão do grupo numa dinâmica de apoio (Albuquerque & Martins, 2020), orientando as trocas como oportunidades para o desenvolvimento do pensamento autónomo. Neste contexto, privilegia-se uma abordagem cooperativa, em que o grupo é valorizado como espaço de aprendizagem recíproca.

Esta perspetiva encontra suporte em Daniels (2001), que afirma que “o uso pela criança de ferramentas semióticas, como a fala, para regular o comportamento dos outros no curso da atividade conjunta é, ele mesmo, um poderoso facilitador da aquisição dessas ferramentas por parte da criança” (p. 132). Assim, cabe ao professor criar contextos de discussão que potenciem a ampliação da Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZDP) de cada aluno, promovendo o apoio entre pares e incentivando contributos progressivamente mais complexos e inferenciais (Albuquerque & Martins, 2020; Oliveira et al., 2021).

Neste âmbito, o questionamento assume um papel central. Como refere Salvador (2017), “o questionamento permite ao professor aceder ao pensamento do aluno, o que lhe possibilita orientar e regular a lógica subjacente a esse pensamento” (p. 73). Deste modo, o professor afirma-se como mediador do processo de construção do conhecimento, orientando as interações do grupo e apoiando as aprendizagens. As respostas dos alunos constituem, assim, indicadores fundamentais que permitem ajustar a intervenção pedagógica de forma intencional e adequada ao ritmo de desenvolvimento de cada um (Albuquerque & Martins, 2020).

Mercer (2002) destaca três dimensões essenciais no papel do professor: guiar o processo de compreensão, tornar explícito o sentido das tarefas e organizar interações que favoreçam a construção coletiva do conhecimento. É também neste plano que se compreende a importância de estratégias como a apropriação, a reformulação e o recurso a pistas — estratégias de *scaffolding* -, que sendo utilizadas de forma sensível e adequada ao momento da aprendizagem, tornam os alunos autores do seu conhecimento (Oliveira et al., 2021). No fim, ao recapitular ou organizar as ideias-chave, o professor apoia-se nas contribuições dos alunos para sintetizar os aspetos mais relevantes da discussão.

2.3.4. Planificação de aula (4.º ano)

Na Tabela 8 apresento a sequência didática de uma aula de Português dirigida a alunos do 4.º ano, do 1.º CEB, concebida para desenvolver as aprendizagens no âmbito do estudo do texto poético.

De acordo com Panaino (2012), o jogo pode ser utilizado em diferentes momentos da aula, seja “antes da apresentação de um conteúdo, para captar e reter a atenção, durante a explicitação do conteúdo, como se de um exercício se tratasse, ou como opção final” (p. 127).

Tabela 8

Plano de aula da componente de Português no 4.º ano do 1.º CEB

Plano de aula - 4.º ano			
Componente: Português			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
40 min	► Texto poético	► Motivar a turma através do jogo Batalha de Rimas; ► Dialogar com os alunos sobre o conteúdo do jogo; ► Apresentar o texto poético e as suas características; ► Rever a estrutura formal de um poema ► Conhecer os diferentes tipos de rima, ► Entregar uma ficha de consolidação aos alunos; ► Ler o poema Tudo ao contrário de Luísa Ducla Soares; ► Responder às questões da ficha; ► Esclarecer dúvidas dos alunos;	► <i>PowerPoint</i> ► Bandeiras de equipa ► Ficha formativa ► Quadro interativo ► Cones
Plano de aula sujeito a alterações			

Neste caso, optei por começar a aula com o jogo “Batalha de Rimas” para estimular curiosidade nos alunos, face aos conteúdos que seriam abordados posteriormente. O jogo consiste em quatro fases:

1. Dividir a turma em duas equipas equilibradas, com as suas respetivas bandeiras e colocá-las em fila ordenada, uma de frente para a outra, sendo que, no centro da linha formada está o árbitro;
2. O árbitro diz uma palavra e um membro de cada equipa tem de pensar numa rima, cuja última palavra rime com essa. Assim que tiver pensado numa rima, o aluno deve levantar a bandeira da sua equipa rapidamente, antes do seu adversário;
3. Quem levantar a bandeira primeiro tem direito a dizer a sua rima; se respeitar as condições de uma rima, a equipa ganha um ponto; caso não aconteça, será oferecida oportunidade ao adversário para ganhar ponto para a sua equipa;
4. Todos os membros de cada equipa têm de jogar pelo menos uma vez;

Para além da sua função motivadora, o jogo revelou-se um instrumento fundamental para identificar as conceções prévias dos alunos sobre a rima, característica essencial do texto poético. Este aspeto assume particular relevância, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem deve partir das experiências dos alunos, de modo a possibilitar a construção de um conhecimento estruturado e progressivo. Neste sentido, esta abordagem está em consonância com a perspetiva de Piaget (1970), que, ao estudar o desenvolvimento intelectual, defende que o conhecimento não é simplesmente adquirido, mas construído de forma gradual a partir de estruturas cognitivas já existentes. Assim, a aprendizagem resulta da interação entre os conhecimentos prévios e os novos estímulos, promovendo a evolução do pensamento para níveis cada vez mais complexos.

Segundo McCarthy e McNamara (2021), os leitores que possuem um maior conhecimento prévio tendem a ativar com mais facilidade informações relevantes, o que contribui para uma melhor compreensão do texto. Esta familiaridade com o tema permite realizar inferências de forma mais rápida e precisa, promovendo uma leitura mais fluida e significativa. Assim, os alunos com um repertório mais amplo não se limitam à decifração do sentido literal das palavras, sendo capazes de captar nuances, estabelecer relações e interpretar com maior eficácia. Deste modo, a ativação dos conhecimentos prévios assume um papel central na compreensão leitora e na construção de novos saberes. Importa, por isso, que este processo seja estimulado antes, durante e após a leitura, uma vez que facilita a assimilação da informação e contribui para uma melhor retenção dos conteúdos.

Neste contexto, o papel do professor revela-se fundamental na criação de atividades que promovam a ativação desses conhecimentos, assegurando que todos os alunos partem de uma base consistente para interpretar textos de diferentes géneros e níveis de complexidade.

2.3.5. Planificação de aula (5.º ano - Português)

Na Tabela 9 apresento a planificação de uma aula de Português dirigida a alunos do 5.ºano do 2.ºCEB, concebida para os levar a aprofundar o seu

conhecimento sobre os contos de fadas. A aula foi estruturada de forma a articular diferentes componentes da disciplina — oralidade, leitura, educação literária e gramática — com o objetivo de promover uma aprendizagem integrada e significativa.

Tabela 9

Plano de aula da componente de Português no 5.º ano do 2.º CEB

Plano de aula - 5.º ano			
Componente: Português			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
45 min	➤ Contos de fadas ➤ Vocabulário ➤ Contos de Grimm - Os Três Cabelos de Ouro do Diabo (tradução de Graça Vilhena)	➤ Apresentar capas de livros de alguns contos ➤ Ouvir as conceções prévias dos alunos sobre os contos de fadas; ➤ Fazer uma breve introdução dos Irmãos Grimm; ➤ Recontar o início do conto “Os Três Cabelos de Ouro do Diabo”; ➤ Entregar uma ficha de educação literária e fazer a leitura participada do excerto presente na mesma; ➤ Relacionar as imagens com as palavras a negrito; ➤ Resolver de forma autónoma as questões de interpretação de texto; ➤ Corrigir os exercício em conjunto com a turma; ➤ Realizar o jogo “Eu sonhei que...”; ➤ Sistematizar a aula;	➤ <i>PowerPoint</i> ➤ <i>Contos de Grimm - Os Três Cabelos de Ouro do Diabo</i> ➤ Imagens ➤ Palavras móveis ➤ Ficha de educação literária
Plano de aula sujeito a alterações			

Atualmente, reconhece-se que a compreensão leitora pode ser desenvolvida através de atividades didático-pedagógicas estruturadas em três momentos essenciais do processo de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Assim, mais do que orientar os alunos apenas para a compreensão do conteúdo textual, torna-se fundamental dotá-los de estratégias e ferramentas que promovam uma leitura autónoma, crítica e eficaz.

A fase de pré-leitura, entendida como um momento de antecipação e previsão, desempenha um papel decisivo no envolvimento ativo dos alunos e na ampliação do

seu horizonte cognitivo. Segundo Bielsa (2000), as atividades desta etapa podem organizar-se em dois grandes grupos: por um lado, aquelas que se apoiam nos elementos do próprio texto — linguísticos e não linguísticos — permitindo antecipar informações relevantes; por outro, as que promovem a contextualização do texto antes da sua leitura, despertando interesse e criando expectativas em torno do tema. Ambas as abordagens valorizam a antecipação como mecanismo central, possibilitando a ativação dos conhecimentos prévios e conduzindo os alunos a uma maior consciência sobre o que já sabem, o que desconhecem e o que pretendem descobrir (Bielsa, 2000).

Deste modo, a pré-leitura não se limita a uma simples introdução ao texto, assumindo-se como uma etapa essencial para a construção de uma leitura significativa. Ao mobilizar saberes anteriores, estimular a curiosidade e organizar cognitivamente o processo de compreensão, a pré-leitura contribui para um maior envolvimento dos alunos. Esta perspetiva foi integrada na planificação da aula, que incluiu a exploração das características dos contos de fadas, a contextualização da obra dos Irmãos Grimm e a reflexão sobre temas como o sonho e os arquétipos de herói e vilão. Assim, as atividades propostas prepararam os alunos, não apenas para compreender o texto, mas também para o experienciar de forma mais envolvente e prazerosa.

2.3.6. Planificação de aula (5.º ano - História e Geografia de Portugal)

A planificação apresentada na Tabela 10 foi concebida para uma aula de História e Geografia de Portugal, dirigida a uma turma do 5.º ano do 2.º CEB com foco na herança muçulmana na Península Ibérica. Através de estratégias como a apresentação de objetos culturais e a aprendizagem cooperativa, esta proposta tem como objetivo desenvolver nos alunos a capacidade de reconhecer os vestígios da passagem dos muçulmanos por territórios portugueses e espanhóis.

Tabela 10

Plano de aula da componente de História e Geografia de Portugal no 5.º ano do 2.º CEB

Plano de aula - 5.º ano			
Componente: História e Geografia de Portugal			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
45 min	➤ A Herança Muçulmana na Península Ibérica	➤ Apresentar objeto relacionado com a cultura muçulmana; ➤ Introduzir de forma breve os muçulmanos; ➤ Entregar aos alunos o texto dramático <i>A Riqueza de Al-Andalus</i> e os adereços das personagens; ➤ Fazer a leitura participada do texto e pedir a cada aluno para colar no quadro o seu adereço; ➤ Esclarecer dúvidas sobre algum elemento presente no quadro; ➤ Dividir a turma em quatro equipas; ➤ Realizar um quiz sobre a matéria abordada no texto; ➤ Sistematizar a aula;	➤ Tapete de Marrocos ➤ Texto dramático ➤ Adereços ➤ Pioneses ➤ Cartões do quiz
Plano de aula sujeito a alterações			

No processo de planificação, uma das decisões mais relevantes prendeu-se com a forma de organizar os alunos em equipas para a realização do *quiz*. A constituição de grupos de trabalho assume-se como um elemento central para professores que procuram implementar estratégias de aprendizagem cooperativa. Como referem Freitas e Freitas (2003), o desenvolvimento de um verdadeiro espírito de grupo depende, em grande medida, do conhecimento mútuo entre os seus elementos.

Segundo Leitão (2010), a aprendizagem cooperativa corresponde a uma abordagem pedagógica em que os alunos trabalham em pequenos grupos heterogéneos, valorizando-se as diferenças individuais como um recurso enriquecedor do processo de aprendizagem. Trata-se, como o autor sublinha, de uma estratégia de ensino organizada com base na diversidade dos membros — entendida como um valor —, que promove o envolvimento ativo, crítico e solidário dos alunos na construção do conhecimento e na compreensão do mundo que os rodeia.

De igual modo, Bessa e Fontaine (2002) evidenciam o papel da interdependência positiva e da reciprocidade na promoção do respeito mútuo e da abertura à diversidade. De acordo com estes autores, a aprendizagem cooperativa

estimula atitudes mais inclusivas, incentivando os alunos a reconhecer e valorizar as diferenças, ao mesmo tempo que assumem responsabilidades individuais no seio do grupo e participam de forma autónoma na construção do saber.

Em síntese, a aprendizagem cooperativa, trabalhada através do *quiz* revelou-se uma estratégia eficaz para a exploração dos conteúdos, ao favorecer um ambiente inclusivo e participativo, no qual todos os alunos podem contribuir ativamente. Para além de potenciar a aprendizagem académica, esta abordagem promove ainda o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas fundamentais para a vida em sociedade.

2.3.7. Planificação de aula (6.º ano - História e Geografia de Portugal)

No dia 20 de abril de 2026, lecionei uma aula de História e Geografia de Portugal numa turma do 6.º ano, centrada no tema “A Ascensão de Salazar”, evidenciado na Tabela 11. Neste caso, experimentei uma abordagem em que as imagens assumiram um papel central na construção do conhecimento histórico.

Ao planear esta aula, tive a intenção de apostar fortemente numa componente visual. Para isso, preparei um friso cronológico, recorrendo a um cordel, molas da roupa e imagens plastificadas de figuras históricas, acontecimentos e cartazes de propaganda. As reações dos alunos evidenciaram que a imagem pode constituir um importante ponto de partida para a consolidação da ordem cronológica dos acontecimentos que conduziram à implementação do Estado Novo. Neste sentido, Loureiro (2012) defende que “a leitura de imagens é uma ferramenta didática essencial para desenvolver a literacia histórica e a capacidade de análise crítica” (p. 46).

Ao longo da aula, foram trabalhados quatro momentos históricos fundamentais: o golpe militar de 28 de maio de 1926, a tomada de posse de Salazar como Ministro das Finanças em 1928, a sua ascensão a Presidente do Conselho de Ministros em 1932 e a aprovação da Constituição de 1933.

Tabela 11

Plano de aula da componente de História e Geografia de Portugal no 6.º ano do 2.º CEB

Plano de aula - 6.º ano			
Componente: História e Geografia de Portugal			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
45 min	➤ Da Ditadura Militar ao Estado Novo ➤ A ascensão de Salazar	➤ Motivar o aluno a identificar a figura histórica representada na imagem; ➤ Ouvir as concepções prévias dos alunos sobre António de Oliveira Salazar; ➤ Indicar a origem da crise económica de 1928, em Portugal; ➤ Explicar a ascensão de Salazar até ao cargo de Presidente do Conselho de Ministros; ➤ Realizar um exercício de consolidação; ➤ Relacionar a Constituição de 1933 com o regime do Estado Novo; ➤ Apresentar a atividade didática “Friso Cronológico”: entregar aos alunos imagens com elementos históricos; desafiá-los a construir um friso cronológico, pendurando com molas as imagens na corda; ➤ Corrigir o friso com a turma; ➤ Observar o friso final e sistematizar através dele as aprendizagens da aula; ➤	➤ Suporte digital ➤ Imagens ➤ Corda/fio ➤ Molas da roupa ➤ Texto
Plano de aula sujeito a alterações			

Os cartazes de propaganda foram utilizados como recurso de apoio para evidenciar o caráter nacionalista, autoritário e ditatorial do Estado Novo. Tornou-se visível que os alunos conseguiram interpretar o simbolismo presente nas imagens e construir, a partir delas, uma leitura crítica dos acontecimentos históricos. A elaboração autónoma do friso cronológico (Figura 4) permitiu-lhes reorganizar ideias e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da aula.

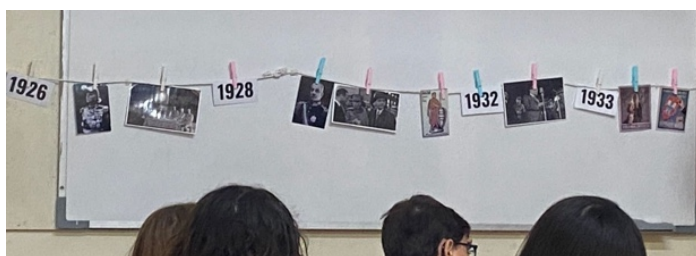
A avaliação incidiu na observação da participação dos alunos, na realização da atividade proposta e nas intervenções orais durante o momento de síntese. Este modelo

de avaliação permitiu recolher informação relevante acerca do envolvimento e da compreensão demonstrados pelos alunos, indo ao encontro da perspetiva de Roldão (2009), para quem “ avaliar é uma prática pedagógica que deve acompanhar a aprendizagem, alimentando-a com informação útil e atempada” (p. 22).

Ao refletir sobre esta experiência, reconheço o impacto que a escolha adequada dos recursos pode ter na promoção de aprendizagens significativas. A utilização das imagens não constituiu apenas um elemento ilustrativo, mas antes uma estratégia pedagógica intencional, orientada para o desenvolvimento do pensamento crítico e da literacia visual. A aula decorreu num ambiente dinâmico e participativo, permitindo que os alunos construíssem uma compreensão mais clara e estruturada do tema abordado. Como afirma Chaves (2000), “uma prática pedagógica eficaz requer uma multiplicidade de abordagens que favoreçam o acesso de todos ao conhecimento” (p. 103). Neste contexto, as imagens assumiram-se como um recurso fundamental para aproximar os alunos da complexidade do passado e incentivá-los à sua interpretação crítica.

Figura 4

Friso cronológico



2.3.8. Planificação de aula (6.º ano - Português)

A planificação apresentada na Tabela 12 insere-se na disciplina de Português e tem como foco o estudo da obra *Ulisses* de Maria Alberta Menéres, com especial destaque para o episódio da Ciclópia. Esta aula foi concebida para desenvolver a educação literária e promover o gosto, não só pela leitura, como também pela escrita.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais do 6.º ano na disciplina de Português (ME, 2018c), “no domínio da escrita, é esperado que, no final do 2.º ciclo, os alunos tenham atingido o domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para

escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos” (p.3). Neste caso, optei por recorrer à metodologia da escrita criativa para aprimorar esse domínio.

Tabela 12

Plano de aula da componente de Português no 6.º ano do 2.º CEB

Plano de aula - 6.º ano			
Componente: Português			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
45 min	➤ Ulisses de Maria Alberta Menéres ➤ Mitologia grega ➤ Escrita criativa	➤ Rever brevemente o episódio da Guerra de Tróia da obra Ulisses de Maria Alberta Menéres, com recurso à figura do cavalo de Tróia; ➤ Apresentar a figura do ciclope; ➤ Ouvir as conceções prévias dos alunos sobre o ser mitológico; ➤ Entregar a proposta de trabalho; ➤ Fazer as leituras participada e modelo do excerto da obra; ➤ Perguntar aos alunos o significado das palavras a negrito; ➤ Realizar um exercício de escrita criativa; ➤ Mostrar à turma a produção escrita de alguns alunos; ➤ Sistematizar a aula;	➤ Ulisses de Maria Alberta Menéres ➤ Figura do ciclope ➤ Figura do Cavalo de Tróia ➤ Proposta de trabalho
Plano de aula sujeito a alterações			

Santos & Serra (2010) entendem a escrita criativa como uma “série de exercícios que têm, como principal objectivo, levar alguém a escrever de forma mais desenvolvida, mais livre, mais... criativa” (p. 178). O importante é o processo, o trajeto, a exploração do imaginário e não o produto, pois o que se pretende trabalhar é a “criatividade, a fluência da escrita, novas formas de escrever.” (Santos & Serra, 2010, p.184). De facto, durante a realização do exercício, os alunos desenvolveram bastante criatividade, uma vez que tiveram de escrever um texto narrativo sobre o que imaginavam ter acontecido a Ulisses e à sua tripulação na gruta de Polifemo, sem terem conhecimento desse episódio da obra.

Ribeiro (2019) realça que a escrita criativa não visa formar escritores profissionais, mas sim tornar-se uma atividade potencializadora da criatividade noutros aspetos da vida dos estudantes, desenvolvendo o prazer pela leitura e pela escrita, uma vez que são inseparáveis. Deste modo, a escrita criativa tem-se consolidado como uma ferramenta pedagógica poderosa no âmbito educativo, promovendo não apenas o desenvolvimento de capacidades de produção escrita, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para a desenvolvimento integral dos alunos, tais como a criatividade e o pensamento crítico.

Por fim, gostaria de partilhar que os resultados desse exercício de escrita criativa foram muito positivos, sendo que muitos alunos até recorreram a diálogos para enriquecer a ação da narrativa. Além disso, durante as apresentações orais dos seus textos, os alunos revelaram boa disposição e uma leitura bastante expressiva, o que evidencia o caráter lúdico da escrita criativa, do qual podemos todos beneficiar no contexto educativo.

Capítulo 3 - Dispositivos de avaliação

3.1. Síntese do capítulo

Este capítulo tem como objetivo evidenciar a relevância dos processos de avaliação no contexto educativo, através da análise dos conceitos essenciais associados a esta temática, e da reflexão sobre a forma como influenciam as aprendizagens dos alunos.

Após a revisão da literatura, são apresentados quatro instrumentos de avaliação utilizados no âmbito do estágio profissional. Cada instrumento é acompanhado pela contextualização da atividade em que foi aplicado, pela apresentação dos critérios e parâmetros de avaliação (organizados em formato de tabela) e, por fim, por uma análise crítica dos resultados obtidos. Ao longo do capítulo, a articulação entre a reflexão teórica e a prática pedagógica permite destacar a importância de uma avaliação contínua, intencional e coerente com os princípios de uma aprendizagem significativa.

3.2. Fundamentação teórica

No contexto educativo, a avaliação assume um papel central no acompanhamento das aprendizagens e no ajustamento das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. Quando integrada de forma consciente no processo de ensino e aprendizagem, permite ao professor compreender melhor o progresso da turma e orientar as suas estratégias pedagógicas. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 55/2018 reforça a importância de uma avaliação que valorize o desenvolvimento global dos alunos, defendendo uma perspetiva contínua e essencialmente formativa.

Neste enquadramento, a avaliação formativa destaca-se como a modalidade central do processo avaliativo. De acordo com o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, esta forma de avaliação deve estar integrada no ensino e nas aprendizagens, privilegiando a recolha de informação que permita compreender de que forma os alunos aprendem e como o professor ensina. Assim, torna-se possível regular continuamente o processo educativo, ajustando estratégias e promovendo melhores resultados de aprendizagem.

Diversos autores defendem igualmente esta perspetiva. Leite e Fernandes (2003) sublinham que a avaliação deve valorizar mais o processo do que o produto final,

incentivando a participação ativa dos alunos e a construção de critérios claros de avaliação. A devolução de *feedback* significativo e a utilização pedagógica das informações recolhidas são, para estes autores, elementos essenciais para que a avaliação contribua efetivamente para a aprendizagem.

A investigação tem também demonstrado que a avaliação formativa constitui um instrumento particularmente eficaz para promover aprendizagens significativas. Quando aplicada de forma sistemática, contribui, não apenas para a melhoria do desempenho académico, mas também para o aumento da motivação dos alunos. Como referem Lopes e Silva (2020), a implementação eficaz desta modalidade, aliada à participação ativa dos alunos no processo avaliativo, conduz a melhores resultados escolares e a um maior envolvimento nas atividades de aprendizagem.

Paralelamente, a avaliação sumativa não deve ser entendida apenas como um momento final de classificação. Pelo contrário, deve integrar-se num processo mais amplo de interpretação do percurso de aprendizagem de cada aluno. Segundo Santos (2010), esta modalidade deve fornecer informações rigorosas sobre os progressos alcançados, permitindo apoiar decisões pedagógicas e não apenas cumprir uma função certificativa. Desta forma, os resultados obtidos são analisados com base em critérios previamente definidos e partilhados.

Lopes e Silva (2020) consideram que a melhor maneira de distinguir a avaliação formativa da sumativa é através da forma como os resultados são utilizados. No caso da avaliação sumativa (também conhecida como avaliação da aprendizagem), os resultados “são usados para fazer algum tipo de julgamento, tal como para determinar a classificação que um aluno receberá numa disciplina, a eficácia de um programa, ou se uma escola tem feito o progresso anual adequado”(p.6), ou seja, está mais centrado no docente. Ao invés da avaliação formativa, na qual os resultados ajudam tanto o professor como próprio aluno a tomar decisões sobre as melhores estratégias para promover a aprendizagem futura.

Antes mesmo do desenvolvimento das aprendizagens, a avaliação diagnóstica desempenha um papel determinante. O seu principal objetivo consiste em identificar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente a determinado conteúdo. Caldeira (2009a) refere que o professor deve começar por reconhecer o ponto de partida de cada aluno, para que o ensino possa ser ajustado às suas necessidades.

Para além destas modalidades, a autoavaliação e a heteroavaliação assumem igualmente grande relevância no processo educativo. Fernandes (2007) considera que a autoavaliação possibilita ao aluno tomar consciência das aprendizagens realizadas, reconhecer os seus progressos e identificar aspetos a melhorar. Fernandes e Oliveira (2015) acrescentam que práticas como a autoavaliação e a heteroavaliação contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos, envolvendo-os de forma mais ativa na regulação das suas próprias aprendizagens.

Por fim, a avaliação não beneficia apenas os alunos, mas também o desenvolvimento profissional dos docentes. Vieira e Moreira (2011) defendem que, quando baseada em processos colaborativos e reflexivos, a avaliação contribui para a melhoria das práticas pedagógicas. Ao privilegiar a reflexão conjunta, o acompanhamento contínuo e a intencionalidade pedagógica, a avaliação transforma-se num processo que promove simultaneamente o crescimento profissional dos professores e a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Para interpretar os dispositivos de avaliação apresentados neste capítulo foi utilizada a Escala de Likert adaptada, com uma segmentação de valores entre 0 e 10: 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) e Muito Bom (de 9 a 10 valores).

3.3. Avaliação da atividade da disciplina de Português – 6.º ano

3.3.1. Contextualização da atividade

O presente dispositivo de avaliação resulta da constatação, em contexto de sala de aula, de grandes disparidades a nível de escrita e de ortografia de 14 alunos de uma turma de 6.º ano de escolaridade. Esta diferença tornou-se evidente, tanto nos exercícios diários em sala de aula, como na construção de textos narrativos, onde se verificou que muitos alunos apresentam várias dificuldades na construção frásica e muitos erros ortográficos.

Perante esta realidade, e tendo em conta que a escrita é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do aluno, foi aplicada uma proposta de trabalho (Apêndice 1), com base na metodologia da escrita criativa. Assim, procurei identificar o

nível de escrita e de criatividade dos alunos, os seus comportamentos enquanto escritores, as suas perceções sobre a escrita e os benefícios que reconhecem nessa prática, com vista à definição de estratégias mais eficazes de promoção da escrita.

A proposta de trabalho teve como base a obra *Ulisses* de Maria Alberta Menéres e o objetivo era os alunos imaginarem e escreverem sobre o que teria acontecido ao herói grego e à sua tripulação na ilha da Ciclópia, sem terem lido o respetivo episódio da obra.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

A escrita, enquanto competência transversal e estruturante, exige acompanhamento e reflexão contínuos. A avaliação assenta em quatro parâmetros fundamentais (Tabela 13), aos quais estão associados critérios que permitem avaliar diferentes níveis de desempenho dos alunos na escrita:

1. Estrutura do texto

2. Apresentação de momento de descrição

3. Respeito pelo tema proposto

4. Correção linguística

Cada parâmetro foi subdividido em critérios com cotação progressiva, totalizando um máximo de 10 pontos. Os resultados foram convertidos em classificações qualitativas, conforme estipulado no Despacho Normativo n.º 1-F/2016.

1. Estrutura do texto: Neste parâmetro pretende-se avaliar se o aluno é capaz de organizar a sua narrativa em quatro constituintes: título; introdução; desenvolvimento e conclusão.

Os critérios de avaliação definidos foram:

1.1 - Apresenta claramente um texto com título, introdução, desenvolvimento e conclusão;

1.2 - Apresenta 3 componentes da narrativa;

1.3 - Apresenta 2 componentes da narrativa;

1.4 - Resposta incorreta

2. Apresentação de momento de descrição: Este parâmetro tem como objetivo mobilizar as aprendizagens prévias do aluno relativamente ao texto descritivo.

Os critérios de avaliação definidos foram:

2.1 - Redige claramente um momento de descrição;

2.2 - Redige um momento de descrição de forma insuficiente;

2.3 - Resposta incorreta;

3. Respeito pelo tema proposto: Este parâmetro tem como finalidade avaliar a compreensão textual do aluno.

Os critérios de avaliação definidos foram:

3.1 - Aborda o tema proposto de forma clara;

3.2 - Aborda o tema de forma ambígua;

3.3 - Resposta incorreta;

4. Correção linguística: O intuito deste parâmetro é fazer uma avaliação rigorosa da acentuação e da pontuação.

Os critérios de avaliação definidos foram:

4.1 - Escreve sem erros ortográficos;

4.2 - Pontua corretamente;

4.3 - Apresenta 1 a 3 erros ortográficos;

4.4 - Apresenta 1 a 3 erros de pontuação;

4.5 - Apresenta 5 erros ortográficos;

4.6 - Apresenta 5 erros de pontuação;

A grelha de avaliação (Apêndice 2) procura sistematizar os dados resultantes da proposta de trabalho realizada pelos alunos, com a finalidade de desenvolver o gosto pela escrita através da metodologia da escrita criativa. A leitura dos

resultados permite construir um retrato global da turma, identificar necessidades específicas e refletir sobre estratégias mais eficazes.

Tabela 13

Parâmetros de avaliação da proposta de trabalho de escrita criativa do 6.º ano

Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotação	
1.Estrutura do texto	1.1. Apresenta claramente um texto com título, introdução, desenvolvimento e conclusão	3	3
	1.2. Apresenta 3 componentes da narrativa	2	
	1.3. Apresenta 2 componentes da narrativa	1	
	1.4. Resposta incorreta	0	
2.Apresentação de momento de descrição	2.1. Redige claramente um momento de descrição	2	2
	2.2. Redige um momento de descrição de forma insuficiente	1	
	2.3. Resposta incorreta	0	
3.Respeito pelo tema proposto	3.1. Aborda o tema proposto de forma clara	2	2
	3.2. Aborda o tema de forma ambígua	1	
	3.4. Resposta incorreta	0	
4.Correção linguística	4.1. Escreve sem erros ortográficos	1,5	3
	4.2. Pontua corretamente	1,5	
	4.3. Apresenta 1 a 3 erros ortográficos	1	
	4.4. Apresenta 1 a 3 erros de pontuação	1	
	4.5. Apresenta 5 erros ortográficos	0	
	4.6. Apresenta 5 erros de pontuação	0	
		Total: 10	

3.3.3. Apresentação e análise de resultados

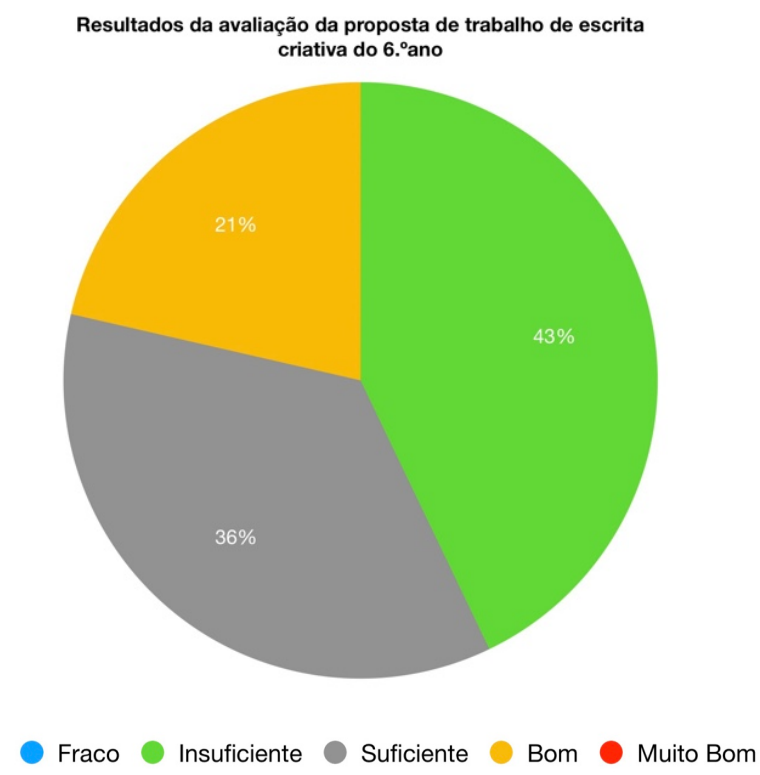
De uma forma geral, podemos afirmar que os alunos demonstraram dificuldades na atividade, visto que, observando o gráfico da Figura 5, os resultados variam entre o Insuficiente e o Bom.

A grelha de avaliação da proposta de trabalho de escrita criativa do 6.º ano revelou um perfil de turma com competências bem definidas a nível macro, mas com lacunas severas no que toca ao detalhe e à qualidade técnica da escrita. Como principal ponto forte, destaca-se a capacidade dos alunos em manterem a fidelidade temática. A esmagadora maioria conseguiu compreender a proposta e focar-se no tema pedido sem se desviar, o que resultou na melhor média por parâmetro deste trabalho (1,57). Complementarmente, os alunos demonstraram um bom domínio da estrutura narrativa, revelando que possuem a noção clara de como organizar um

texto ficcional através dos seus componentes essenciais, garantindo a presença de introdução, desenvolvimento e conclusão.

Figura 5

Resultados da avaliação da proposta de trabalho de escrita criativa do 6.º ano



Por outro lado, o desempenho da turma foi fortemente penalizado por dois pontos fracos de cariz estrutural e gramatical. O primeiro prende-se com a quase total ausência de momentos de descrição, que constitui uma falha grave num trabalho desta natureza. Metade dos alunos avaliados obteve zero pontos neste parâmetro, o que prova que a turma se foca quase exclusivamente em narrar ações, mas perde em parar o ritmo do texto para caracterizar cenários, ambientes ou o estado psicológico das personagens, tornando a escrita criativa menos rica. Para o aluno conseguir descrever um elemento da sua história, ele precisa de ter uma boa base de vocabulário, caso contrário não conseguirá proceder às caracterizações no seu texto. Sendo assim, uma boa estratégia seria dinamizar exercícios de enriquecimento do léxico do aluno pois, como Chevalier (1999) defende, “Dans les cas de la description, le vocabulaire est un auxiliaire de premier plan. Hormis les énumérations, la description use et parfois meme abuse du vocabulaire.” (p. 48)

O segundo grande obstáculo prende-se com a correção linguística, que registou a média proporcionalmente mais baixa (0,77). Nenhum aluno foi capaz de produzir um texto livre de erros, tendo a generalidade da turma sido severamente penalizada pela acumulação de falhas ortográficas e por graves problemas de pontuação. Uma maneira de colmatar estas dificuldades poderia passar pelos alunos realizarem semanalmente exercícios de ditado, uma vez que essa estratégia permite que o aluno tenha consciência da sua ortografia, das suas hesitações e das suas dúvidas no processo de escrita. De acordo com Costa e Sousa (2014), o ditado pode ser utilizado como uma estratégia de aprendizagem da ortografia, não devendo ser encarado apenas como um instrumento de avaliação. Através desta atividade, é possível observar “as zonas de dificuldades dos alunos” relativamente ao registo escrito, permitindo ao professor e aos alunos compreenderem quais os aspetos da língua que causam maiores problemas. Assim, os erros cometidos deixam de ser vistos apenas como falhas e passam a constituir um ponto de partida para a reflexão e para a construção do conhecimento ortográfico.

Em termos práticos de escrita, os alunos do 6.º ano conseguem entender o tema e estruturar um texto narrativo, mas falham substancialmente na riqueza do texto (rejeitando ou esquecendo a inserção de momentos de descrição) e revelam sérias fragilidades no domínio da ortografia e da pontuação gramatical.

3.4. Avaliação da atividade de Estudo do Meio- 3.ºano

3.4.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade (Apêndice 3) foi aplicada no âmbito da componente de Estudo do Meio, numa turma de 23 alunos do 3.º ano do 1.º CEB. Os alunos estavam organizados em grupos de 5 e 6 elementos. O objetivo foi permitir que os alunos explorassem as diferentes formas físicas da superfície terrestre, incentivando a investigação científica, a discussão em grupo, a autonomia e a oralidade, através da metodologia da sala de aula invertida, com o acréscimo do trabalho coletivo.

Esta atividade surgiu no seguimento da aula que lecionei sobre as formas físicas da superfície da Terra. A aula teve uma duração de 45 minutos, sendo que, nos últimos 10 minutos apresentei a atividade e selecionei os grupos. De seguida, convidei os alunos a pesquisar em casa sobre a forma física que tinha sido atribuída

ao seu grupo. Na aula seguinte, os alunos juntaram-se nos seus grupos, reuniram a informação, e no final, cada grupo apresentou a sua pesquisa à turma.

A rubrica de avaliação aplicada permitiu aferir competências ao nível do rigor científico, da recolha de informação, do trabalho colaborativo e da apresentação, promovendo uma avaliação formativa e orientadora do trabalho desenvolvido.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

A rubrica de avaliação foi desenvolvida com os seguintes critérios:

- Rigor científico
- Recolha de informação
- Trabalho colaborativo
- Apresentação

Na Tabela 14 está sistematizada a rubrica de avaliação que apresenta os critérios, os níveis de desempenho e os respetivos descritores.

Tabela 14

Rubrica de avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio do 3.º ano

Descritores	Fraco (1)	Insuficiente (2)	Suficiente (3)	Bom (4)	Muito Bom (5)
Rigor Científico	Não contém informação relevante ou apresenta informação incorreta.	Contém pouca informação correta e várias imprecisões.	Contém informação globalmente correta, mas incompleta.	Contém informação correta e adequada ao tema.	Contém informação totalmente correta, rigorosa e bem fundamentada.
Recolha de Informação	Não recolhe dados.	Recolhe entre 1 e 5 dados.	Recolhe entre 6 e 10 dados.	Recolhe mais de 10 dados relevantes.	Recolhe mais de 10 dados relevantes, diversificados e bem organizados.
Trabalho colaborativo	Não colabora nas tarefas propostas.	Colabora apenas pontualmente.	Colabora nas tarefas que lhe são destinadas.	Colabora ativamente na maioria das tarefas.	Colabora de forma ativa, responsável e participa em todas as tarefas.
Apresentação	Não apresenta o trabalho ou apresenta-o de forma muito confusa.	Apresenta de forma pouco clara e pouco objetiva.	Apresenta de forma clara, mas com pouca objetividade.	Apresenta de forma clara e objetiva.	Apresenta de forma muito clara, objetiva, organizada e evidenciando os aspetos fundamentais.

Para cada critério foram definidos cinco níveis de desempenho – Fraco (1), Insuficiente (2), Suficiente (3), Bom (4) e Muito Bom (5) – e cada nível é descrito de forma a proporcionar uma análise clara e objetiva do progresso e das áreas a melhorar de cada grupo de trabalho (G1, G2, G3 e G4). A adoção de uma escala de 1 a 5 com cinco níveis de desempenho é fundamentada no facto de ser a escala utilizada no sistema de avaliação e certificação das aprendizagens no 2.º Ciclo, conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

3.4.3. Apresentação e análise de resultados

A utilização de uma rubrica de avaliação nesta atividade constituiu uma estratégia pertinente para tornar mais claras as expectativas de aprendizagem, apoiar o desenvolvimento das competências dos alunos e orientar o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Fernandes (2021), “a utilização de rubricas de avaliação constitui um procedimento bastante simples para apoiar a avaliação de uma grande diversidade de produções e desempenhos dos alunos” (p. 4).

Neste contexto, a rubrica permitiu avaliar, de forma estruturada e rigorosa, uma atividade de investigação científica, possibilitando a identificação e descrição de diferentes níveis de desempenho em quatro domínios fundamentais para a construção do conhecimento científico. Assim, as rubricas assumem particular relevância, uma vez que auxiliam “quer os alunos, quer os professores a avaliar a qualidade do que é necessário aprender e saber fazer” (Fernandes, 2021, p. 4), favorecendo uma compreensão partilhada dos objetivos da aprendizagem.

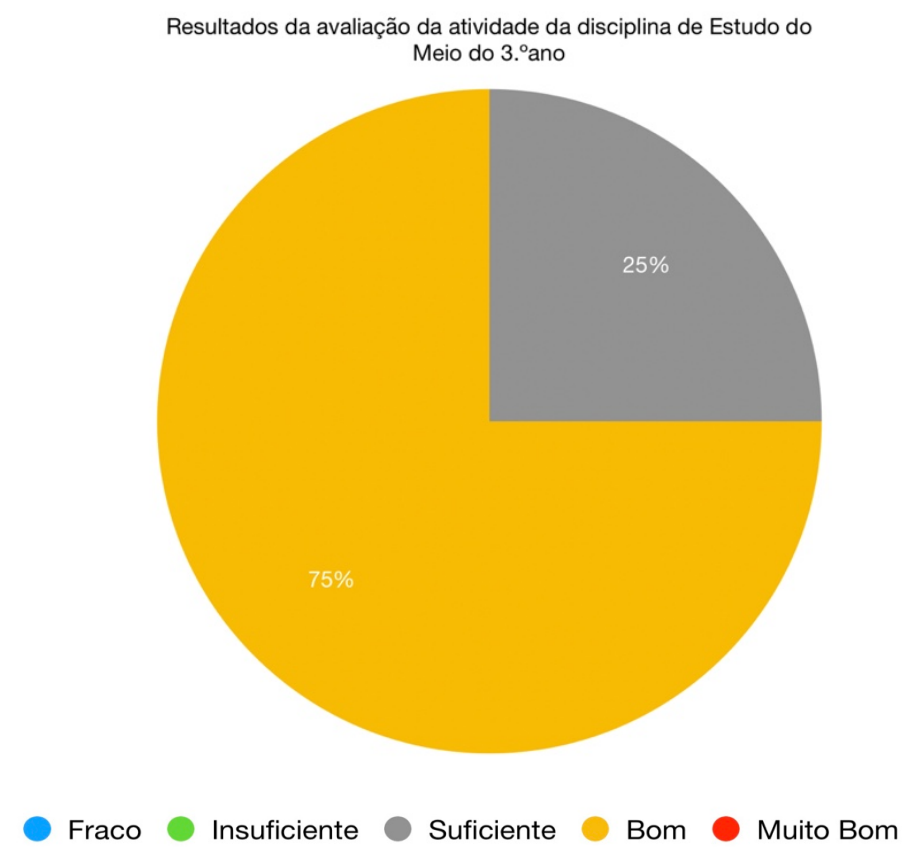
A elaboração da rubrica teve por base o princípio defendido pelo autor de que “numa rubrica, deveremos ter sempre dois elementos fundamentais: um conjunto coerente e consistente de critérios e um conjunto muito claro de descrições para cada um desses critérios” (Fernandes, 2021, p. 4). Desta forma, os critérios definidos decorreram diretamente dos objetivos da atividade e das competências a desenvolver, integrando não apenas aspetos relacionados com o conteúdo — como o rigor científico e a recolha de informação —, mas também dimensões sociais e comunicativas, como o trabalho colaborativo e a apresentação. Para cada critério foram estabelecidos cinco níveis de desempenho, permitindo aos alunos

compreender “ onde estão e para onde podem ir ” (Fernandes, 2021, p. 2), promovendo, assim, processos de autorregulação e melhoria contínua da aprendizagem.

A análise do gráfico da Figura 6 permite verificar que todos os grupos alcançaram níveis de desempenho positivos, situando-se entre os níveis Suficiente e Bom. Apenas um grupo foi avaliado com nível de Suficiente, o que revela que a grande maioria dos grupos conseguiu responder de forma adequada aos objetivos da tarefa proposta, ainda que com margem para aprofundamento. Esta distribuição confirma que a generalidade dos alunos foi capaz de realizar a atividade com sucesso.

Figura 6

Resultados da avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio do 3.º ano



Fernandes (2021) refere ainda que uma das grandes vantagens pedagógicas da utilização de rubricas é a sua função orientadora: “as rubricas podem tornar visíveis

os critérios de avaliação, as expectativas e os níveis de desempenho desejáveis, permitindo que os alunos compreendam o que se espera deles e como podem melhorar ” (p. 4). Neste caso, a rubrica não foi apenas um instrumento de classificação, mas uma ferramenta de orientação da aprendizagem.

Observando a grelha de avaliação (Apêndice 4), destacam-se com melhores resultados os critérios de rigor científico (3,75), trabalho colaborativo (3,75) e de apresentação (4), o que confirma que a maioria dos grupos conseguiu filtrar a informação que recolheu de forma autónoma, distinguindo factos científicos de informação errónea; desenvolveu um bom trabalho coletivo, tendo gerido com respeito e generosidade a informação partilhada por cada um dos seus membros; e, por último mas não menos importante, cada grupo conseguiu apresentar de forma clara e articulada o seu trabalho. No entanto, a recolha de informação foi o critério com valor mais baixo, pelo que parece importante fomentar trabalhos de pesquisa com os alunos de forma regular. Por outro lado, é legítimo considerar que a planificação careceu de uma preparação mais detalhada, uma vez que o guião do trabalho deveria ter sido entregue com mais antecedência. Isto poderia ter permitido um progresso ainda mais significativo no desempenho dos grupos. A planificação de aula não só facilita a organização das ideias, como também favorece a coesão do grupo e a antecipação de dificuldades.

3.5. Avaliação da atividade da componente de Português – 3.º ano

3.5.1. Contextualização da atividade

No âmbito do Estágio Profissional, foi desenvolvida uma proposta de revisão gramatical numa turma do 3.º ano do 1.º CEB, composta por 23 alunos. Esta proposta tinha como intuito auxiliar os alunos na preparação para a ficha de avaliação da semana seguinte. A atividade incidiu sobre dois conteúdos gramaticais: os tempos verbais do modo indicativo e a classe dos adjetivos (Apêndice 5).

Esta atividade foi delineada em consonância com as Aprendizagens Essenciais de Português para o 3.º ano, no domínio do Conhecimento Explícito da Língua, e

teve como enquadramento os princípios do Decreto-Lei n.º 55/2018, ao valorizar práticas de avaliação reguladoras da aprendizagem.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

A proposta de revisão gramatical foi avaliada com base numa grelha descritiva, composta por sete parâmetros fundamentais, correspondentes às competências mobilizadas na flexão verbal e na classe dos adjetivos, evidenciados na Tabela 15:

Conjugação verbal no presente do indicativo: Este parâmetro tem como objetivo avaliar se o aluno conjuga corretamente os verbos no presente do modo indicativo.

- Completa corretamente as 6 formas verbais;
- Completa corretamente 3 a 5 frases;
- Completa corretamente 1 a 2 frases;
- Resposta incorreta.

Conjugação verbal no pretérito perfeito do indicativo: Neste parâmetro o objetivo é avaliar se o aluno conjuga os verbos corretamente no pretérito perfeito do modo indicativo.

- Responde corretamente nas 4 formas verbais;
- Responde corretamente em 2 a 3 frases;
- Responde corretamente até 1 frase.

Identificação de verbos irregulares: Este parâmetro pretende avaliar se o aluno sabe identificar os verbos irregulares.

- Escreve corretamente 8 ou mais verbos irregulares;
- Escreve corretamente 7 ou menos verbos irregulares;
- Resposta incorreta.

Classificação quanto ao número, tempo e pessoa: Com este parâmetro pretendo avaliar se o aluno consegue indicar as categorias morfossintáticas dos verbos.

- Formula corretamente 5 a 6 verbos;

- Formula corretamente 2 a 4 verbos;
- Formula corretamente até 1 verbo.

Identificação de adjetivos a partir de um texto dado: Este parâmetro pretende avaliar se o aluno consegue identificar adjetivos através de um texto dado.

- Apresenta corretamente 6 adjetivos;
- Apresenta corretamente 3 a 5 adjetivos;
- Apresenta corretamente 1 a 2 adjetivos;
- Resposta incorreta.

Concordância com o nome: Neste parâmetro pretendo avaliar se o aluno sabe flexionar os adjetivos em número e género, consoante o nome correspondente.

- Relaciona corretamente com 7 nomes;
- Relaciona corretamente com 5 a 6 nomes;
- Relaciona corretamente com 3 a 4 nomes;
- Relaciona corretamente com 1 a 2 nomes;
- Resposta incorreta.

Classificação do grau dos adjetivos: Neste parâmetro pretendo avaliar se o aluno sabe identificar o grau comparativo dos adjetivos a partir de um exemplo de frase.

- Identifica corretamente o grau de 4 adjetivos;
- Identifica corretamente o grau de 2 a 3 adjetivos;
- Identifica corretamente o grau de 1 adjetivo;
- Resposta incorreta.

Os resultados obtidos foram posteriormente convertidos em níveis qualitativos, de acordo com a escala definida na fundamentação teórica deste capítulo.

Tabela 15

Parâmetros de avaliação da proposta de revisão gramatical do 3.º ano

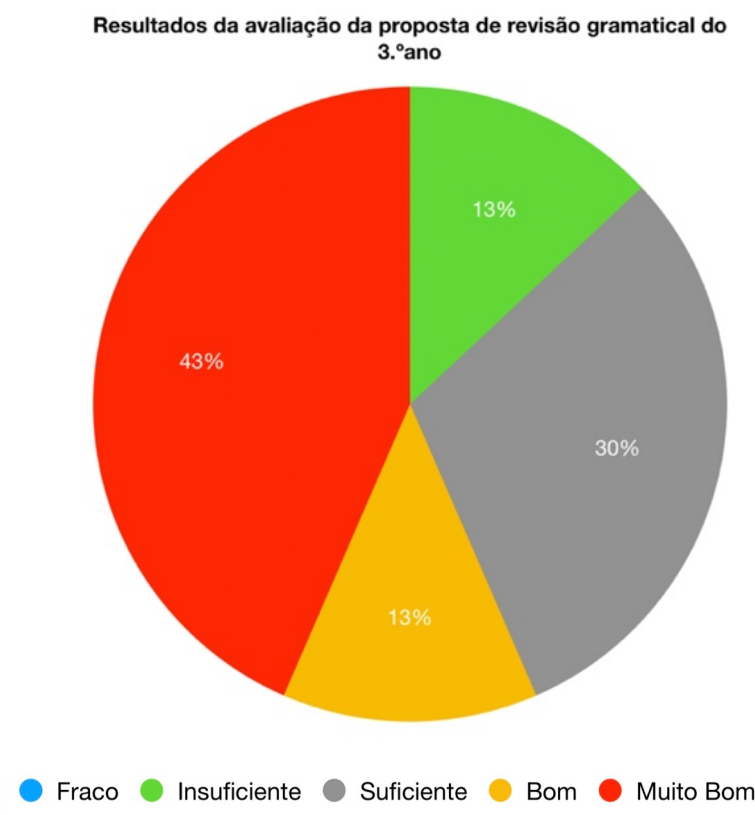
Parâmetros		Critérios	Cotação	
1.Flexão verbal	1.1. Conjugação verbal no presente do indicativo	Completa corretamente as 6 formas verbais	1,5	1,5
		Completa corretamente 3 a 5 frases	1	
		Completa corretamente 1 a 2 frases	0,5	
		Resposta incorreta	0	
	1.2. Conjugação verbal no pretérito perfeito do indicativo	Responde corretamente nas 4 frases	1,5	1,5
		Responde corretamente em 2 a 3 frases	1	
		Responde corretamente até 1 frase	0	
	1.3. Identificação de verbos irregulares	Escreve corretamente 8 ou mais verbos irregulares	1,5	1,5
		Escreve corretamente 7 ou menos verbos irregulares	1	
		Resposta incorreta	0	
	1.4. Classificação quanto ao número, tempo e pessoa	Formula corretamente 5 a 6 verbos	1,5	1,5
		Formula corretamente 2 a 4 verbos	1	
		Formula corretamente até 1 verbo	0	
2.Adjetivos	2.1. Identificação de adjetivos a partir de um texto dado	Apresenta corretamente 6 adjetivos	1,4	1,4
		Apresenta corretamente 3 a 5 adjetivos	0,9	
		Apresenta corretamente 1 a 2 adjetivos	0,45	
		Resposta incorreta	0	
	2.2. Concordância com o nome	Relaciona corretamente com 7 nomes	1,4	1,4
		Relaciona corretamente com 5 a 6 nomes	1,2	
		Relaciona corretamente com 3 a 4 nomes	0,8	
		Relaciona corretamente com 1 a 2 nomes	0,4	
		Resposta incorreta	0	
	2.3. Classificação do grau dos adjetivos	Identifica corretamente o grau de 4 adjetivos	1,2	1,2
		Identifica corretamente o grau de 2 a 3 adjetivos	0,8	
		Identifica corretamente o grau de 1 adjetivo	0,4	
		Resposta incorreta	0	
Total: 10				

3.5.3. Apresentação e análise de resultados

De acordo com gráfico da Figura 7, os resultados variam entre o Insuficiente (3 alunos) e o Muito Bom (10 alunos). Após a análise do mesmo gráfico, também se verifica que 30% dos alunos teve Suficiente, o que equivale a 7 alunos, e que houve tantos alunos a ter Bom como a ter Insuficiente (13% para cada resultado). De uma forma geral, podemos afirmar que o desempenho dos alunos na atividade foi muito positivo, visto que, 43% dos alunos alcançaram o nível “Muito Bom”.

Figura 7

Resultados da avaliação da proposta de revisão gramatical do 3.º ano



A grelha de avaliação (Apêndice 6) demonstra que os alunos tiveram melhor desempenho na unidade da flexão verbal, constatado pelas médias elevadas nos parâmetros da conjugação dos verbos no presente do indicativo (1,28) e na identificação dos verbos irregulares (1,39). No entanto, alguns alunos precisam de consolidar o pretérito perfeito do indicativo, pois confundiram com o pretérito imperfeito.

No caso dos adjetivos, a grelha demonstra que os alunos têm dificuldade em identificar esta classe gramatical (média de 0,77), porém, quando lhes é solicitado para indicar o grau dos adjetivos, os alunos revelam alguma facilidade (média de 1,0). Assim, uma boa metodologia para consolidar a classe dos adjetivos poderia ser do tipo dedutiva, como a aprendizagem pela descoberta, uma vez que, se o aluno observar vários exemplos de frases com adjetivos e conseguir entender as semelhanças entre os adjetivos, ele vai compreender a funcionalidade dessa classe, facilitando a sua aprendizagem. Neste sentido, o professor pode recorrer a textos

lúdicos que tornam a aprendizagem mais prazerosa. Xavier (2011) justifica, dizendo que esta forma lúdica de abordar os conteúdos de CEL (Conhecimento Explícito da Língua) “aproxima a gramática dos alunos e mostra que também se aprende a brincar.” (p.41)

A análise dos resultados obtidos através da grelha de avaliação revela uma média global de 7,65 correspondente ao nível de desempenho “ Bom ”. Este resultado demonstra que a maioria dos alunos conseguiu responder adequadamente aos critérios definidos, revelando compreensão dos conteúdos e empenho na execução da tarefa.

3.6. Avaliação da atividade da disciplina de Português- 5.º ano

3.6.1. Contextualização da atividade

No âmbito do Estágio Profissional, dinamizei uma atividade na disciplina de Português, numa turma do 5.º ano composta por 15 alunos. A proposta (Apêndice 7) partiu da leitura orientada de um excerto do conto “Os Três Cabelos de Ouro do Diabo”, retirado da obra *Contos de Grimm*, traduzida por Graça Vilhena e José Cardoso, e desenvolveu-se através de um conjunto de questões de leitura e educação literária.

A atividade foi planeada em articulação com as Aprendizagens Essenciais de Português para o 2.º Ciclo, abrangendo os domínios da Educação Literária e da Compreensão do Texto. Pretendia-se não só aplicar exercícios de compreensão direta, como também outros que levassem o aluno a fazer inferências ou a expressar a sua opinião sobre a ação da narrativa.

Toda a proposta procurou concretizar os princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 55/2018, que valoriza a integração das aprendizagens e o desenvolvimento de competências em situações reais. Neste sentido, a seleção do texto e o tipo de tarefas propostas tiveram em vista o envolvimento ativo dos alunos, a mobilização do pensamento e o aprofundamento do conhecimento da língua portuguesa.

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

A atividade foi avaliada com base numa grelha descritiva (Tabela 16), composta por quatro parâmetros fundamentais, correspondentes às competências mobilizadas na leitura literária. Para esta atividade foram definidos 4 parâmetros de avaliação:

Tabela 16

Parâmetros de avaliação da ficha de educação literária do 5.º ano

Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotação	
Ordenação dos acontecimentos num texto narrativo	1.1. Responde corretamente, assinalando a sequência e-b-c-a-d	2	
	1.2. Resposta incorreta	0	
Interpretação de texto	2.1. Responde corretamente	2	2
	2.2. Responde de forma ambígua e incompleta	1	
	2.3. Resposta incorreta	0	
	3.1. Responde e justifica de forma clara	2	2
	3.2. Responde de forma clara mas não justifica	1	
	3.3. Resposta incorreta	0	
	4.1. Expressa a sua opinião de forma clara	1	1
	4.2. Expressa a sua opinião de forma ambígua	0,5	
	4.3. Resposta incorreta	0	
Identificação de recursos expressivos	5.1. Formula corretamente o recurso expressivo “interjeição”	1,5	1,5
	5.2. Resposta incorreta	0	
Correção linguística	6.1. Escreve sem erros ortográficos	1,5	1,5
	6.2. Escreve com 1 a 3 erros ortográficos	1	
	6.3. Escreve com 4 ou mais erros	0	
		Total: 10	

Ordenação dos acontecimentos num texto narrativo: Este parâmetro tem como objetivo avaliar se o aluno consegue ordenar de forma correta os acontecimentos de uma narrativa.

- Responde corretamente, assinalando a sequência e-b-c-a-d;
- Resposta incorreta.

Interpretação de texto: Neste parâmetro o objetivo é avaliar se o aluno teve uma boa compreensão do texto, se consegue fundamentar as suas respostas e se expressa de forma estruturada a sua opinião.

- Responde corretamente;
- Responde de forma ambígua e incompleta;
- Responde e justifica de forma clara;
- Expressa a sua opinião de forma clara;
- Expressa a sua opinião de forma ambígua
- Resposta incorreta.

Identificação de recursos expressivos: Este parâmetro tem como objetivo avaliar se o aluno identifica corretamente os recursos expressivos presentes no texto.

- Formula corretamente o recurso expressivo “interjeição”;
- Resposta incorreta.

Correção linguística: Com este parâmetro pretendo avaliar a ortografia e a pontuação do aluno.

- Escreve sem erros ortográficos;
- Escreve com 1 a 3 erros ortográficos;
- Escreve com 4 ou mais erros.

É importante referir que o parâmetro “Interpretação de texto” apresenta a cotação mais alta, uma vez que engloba três questões de compreensão do texto (exercícios 2, 3 e 4).

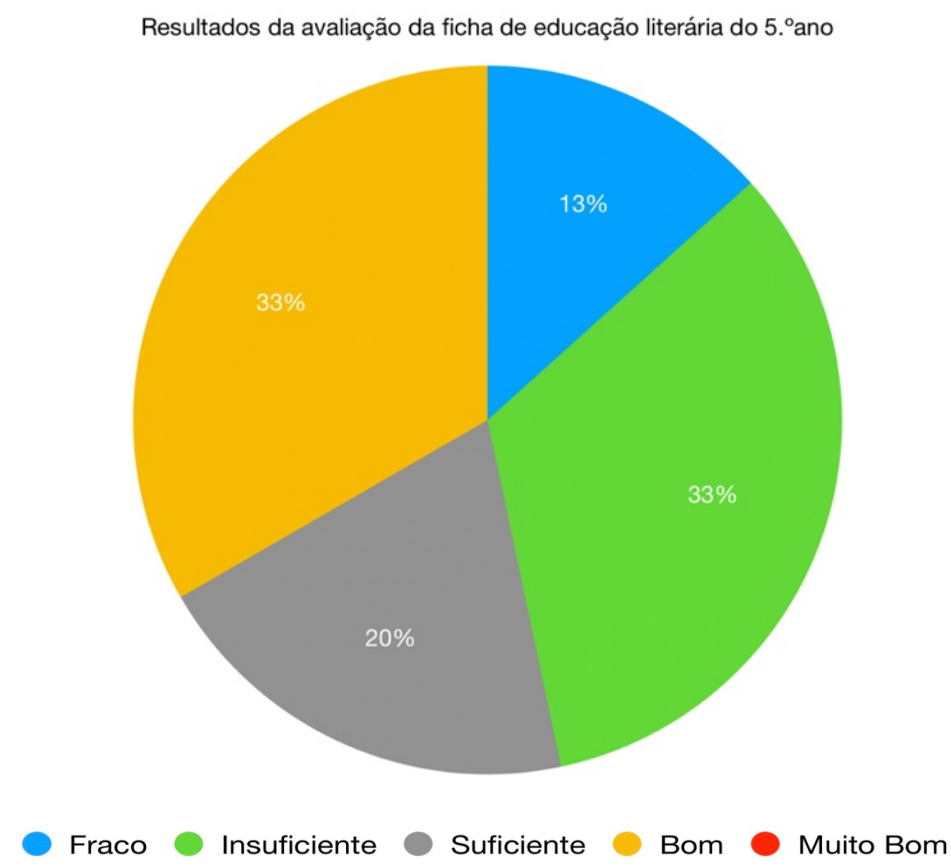
Os resultados obtidos foram posteriormente convertidos em níveis qualitativos, de acordo com a escala definida na fundamentação teórica deste capítulo, baseada nos referenciais do Despacho Normativo n.º 1-F/2016, aplicáveis ao 2.º Ciclo do Ensino Básico.

3.6.3. Apresentação e análise de resultados

A análise dos dados recolhidos através da grelha de avaliação (Apêndice 8) permitiu identificar uma distribuição equilibrada dos desempenhos entre os diferentes níveis qualitativos. A Figura 8 apresenta a distribuição percentual dos níveis de desempenho dos 15 alunos que realizaram a atividade, permitindo uma leitura visual imediata da heterogeneidade da turma.

Figura 8

Resultados da avaliação da ficha de educação literária do 5.º ano



De acordo com a Figura 8, 8 alunos alcançaram um desempenho positivo (Bom ou Suficiente), o que equivale a mais de metade da turma (53,3%), enquanto foram totalizados 7 alunos com desempenho negativo (Insuficiente ou Fraco), o que equivale a 46,7%. A média geral da turma fixou-se em 5,07 valores, o que

corresponde à menção global de Suficiente. Desta forma, podemos considerar que o balanço foi relativamente positivo, mas que a turma tem muito espaço para evoluir.

A análise da grelha demonstra que os melhores resultados ocorreram nos critérios associados à compreensão global do texto e à identificação direta de informação. Os critérios 1.1 ("ordenação correta dos acontecimentos") e 2.1 ("responde corretamente") apresentam várias respostas totalmente corretas, o que explica as médias relativamente positivas nestes parâmetros. Isto sugere que a maioria dos alunos consegue compreender informações explícitas e organizar sequências narrativas de forma adequada. Contudo, verifica-se uma descida significativa nos critérios que exigem maior capacidade de justificação e reflexão. A média de 0,67 neste grupo demonstra que muitos alunos conseguem responder, mas têm dificuldades em fundamentar ou explicar as suas ideias. Este aspeto revela fragilidades ao nível do pensamento crítico e da argumentação escrita.

O parâmetro com resultados mais baixos foi o da identificação de recursos expressivos. A média de apenas 0,2 evidencia que a maioria dos alunos não conseguiu identificar corretamente a interjeição. Este dado demonstra dificuldades na aplicação dos conhecimentos gramaticais e literários, indicando a necessidade de reforçar conteúdos relacionados com os recursos estilísticos. De acordo com Azevedo (2013), a exploração dos recursos expressivos contribui para o desenvolvimento da competência linguística, da sensibilidade estética e da compreensão leitora, sendo um elemento central da educação literária. Neste sentido, existem várias estratégias para explorar esses recursos, tais como jogos de associação, nos quais são apresentadas definições e exemplos para que os alunos façam a correspondência entre o recurso expressivo e a sua designação. Outra estratégia interessante seria criar missões ou desafios em que cada recurso expressivo corresponde a um nível ou conquista, aumentando a motivação e o envolvimento dos alunos.

Relativamente à correção linguística, os resultados mostram um desempenho intermédio. Alguns alunos escreveram sem erros ortográficos (6.1), mas a maioria situou-se no critério 6.2, apresentando entre um e três erros. Ainda assim, houve vários alunos enquadrados no critério 6.3, o que demonstra que persistem dificuldades ortográficas significativas na turma.

De forma global, a análise dos critérios permite concluir que os alunos demonstram maior facilidade em tarefas de compreensão direta e maiores dificuldades nas competências de interpretação inferencial, justificação, identificação de recursos expressivos e correção linguística.

Capítulo 4 – Proposta do Projeto “Patras ao Lar”

4.1. Introdução do trabalho de projeto

O trabalho de projeto “Patras ao Lar” foi realizado no âmbito da unidade curricular de Ecologia e Educação Ambiental.

O projeto que desenvolvi ao longo deste semestre baseia-se na temática do abandono animal na cidade, mais concretamente, na cidade de Lisboa. O projeto consiste numa fase mais teórica: de sensibilização, de investigação e de revisões de conteúdos das Aprendizagens Essenciais do domínio da Natureza da disciplina de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porém, também envolve uma parte prática: planificar e construir abrigos para animais abandonados em colaboração com a Câmara Municipal de Lisboa. Este projeto divide-se em várias aulas a serem realizadas num intervalo quinzenal.

O animal doméstico é aquele que é domesticado pelo Homem. O vocábulo “doméstico” vem do latim *domesticus* que significa “casa”. Todos os animais têm necessidades básicas e no caso dos domésticos, o dono é responsável pela sua alimentação, acomodação, saúde e bem-estar, bem como desenvolver uma ligação afetiva com o seu animal. Os animais domésticos são muito importantes para nós porque nos fazem imensa companhia e, nalguns casos, ajudam em certas tarefas (ex: cães de caça; cães de apoio aos invisuais). Além disso, as crianças desenvolvem um grande sentido de responsabilidade ao cuidarem do seu animal.

Portugal, em 2023, teve quase um milhão de animais na rua ao abandono. A situação tem vindo a atenuar-se, mas nas grandes cidades como Lisboa e Porto o abandono animal tem aumentado. De acordo com o Censo Nacional de Animais Errantes (CNAE, 2023):

A ocorrência de cães e gatos errantes levanta questões importantes, não só relativas ao seu bem-estar, como também relacionadas com a saúde pública e com a segurança da população de outros animais. As principais barreiras que impedem o contacto para a recolha de animais errantes são o

receio de que o animal seja abatido, que passe o resto da vida numa jaula, e a dificuldade em saber quem contactar. (CNAE, 2023)

No âmbito da disciplina de Estudo do Meio, o aluno, ao reconhecer os animais como seres vivos com necessidades próprias, compreende a importância dos cuidados a prestar-lhes e reflete sobre comportamentos que contribuem para o seu bem-estar. Isto vai também de encontro ao programa de Cidadania e Desenvolvimento pois, ao integrar os domínios da educação ambiental e do bem-estar animal, promove-se o respeito pela vida, a responsabilidade, a empatia e a participação ativa na comunidade.

O trabalho deste tema contribui ainda para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, favorecendo competências como o pensamento crítico, a sensibilidade estética e ética, o relacionamento interpessoal, a autonomia, a responsabilidade e a consciência ambiental.

Assim, abordar o abandono animal no 1.º Ciclo permite sensibilizar as crianças para as consequências deste problema, desenvolver atitudes de respeito e proteção dos animais e incentivar comportamentos responsáveis, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, solidários e interventivos, em consonância com as Aprendizagens Essenciais e com os princípios da educação para a cidadania.

4.2. Fundamentação Teórica do Trabalho de Projeto

As principais causas do abandono animal são: os fatores económicos; a falta de interesse pelo animal, que muitas vezes aparece quando o animal começa a crescer e passa a fase de bebé; o nascimento de um filho; as ninhadas inesperadas, e as férias e os donos que não têm onde deixar os animais;

As associações zoófilas e os centros de recolha oficial dos municípios enfrentam uma lotação máxima sem capacidade de combater o abandono animal.

O Presidente da Direção da Animalife referiu numa entrevista que “as principais razões para acontecer o abandono estão relacionadas com dificuldades financeiras, ninhadas indesejadas e fatores comportamentais do animal. No que diz respeito às dificuldades financeiras, sociais ou financeiras, temos várias questões

muito complexas: dificuldade por parte das pessoas em manter o seu animal em qualquer que seja a resposta social, quanto mais nós caminhamos nesta temática mais ficamos assustados com o problema” (R. Livreiro, comunicação pessoal, 6 de fevereiro, 2025).

De seguida, o presidente reflete sobre o impacto que o abandono animal tem na saúde pública, afirmando que:

A primeira questão tem a haver com o número de animais em situação de errância é um risco para a população? Sem sobra de dúvida. Seja pelos acidentes de viação, seja pelo impacto na fauna e flora (...) No que diz respeito aos cães que estejam em situação de errância, muitas vezes eles acabam por se juntar em matilha, acabam por criar problemas no âmbito do gado, portanto, podem ser um risco a (esse) nível, e poderem atacar famílias, pessoas. No que diz respeito a gatos, acabam por viver em colónia, têm um grande impacto na fauna e flora.”

(R. Livreiro, comunicação pessoal, 6 de fevereiro, 2025)

R. Livreiro (2025) indica ainda as estratégias que utilizam para sensibilizar as pessoas para a sua causa, destacando programas diretos de intervenção, o banco alimentar e sistemas de apoio a famílias e associações. O entrevistado refere ainda que “as grandes limitações das associações estão relacionadas com a falta de espaço para acolher mais animais e a taxa de adoção ser inferior ao número de animais que são regularmente entregues nas associações zoófilas e nos centros de recolha oficiais.” (R. Livreiro, comunicação pessoal, 2025)

Para finalizar, o presidente da Animalife reforçou a responsabilidade que é ter um animal de estimação, defendendo que “a pessoa deve ter em conta que é de facto muito difícil ter um animal de companhia em Portugal e que ao ter um animal de companhia, a pessoa vai ter de mudar os seus hábitos, mudar os seus comportamentos, as suas rotinas e portanto é uma decisão que deve ser totalmente, de forma muito consciente”.

4.2.1. Os principais grupos de animais

Existem diversos tipos de animais domésticos. Alguns são comuns, outros são mais exóticos. Para exemplificar temos cão, gato, coelho, porquinho-da-Índia, furão, papagaio, falcão, periquito, canário, cobra, iguana, cágado, peixe dourado, peixe-palhaço, caranguejo, tarântula e escorpião.

Os animais dividem-se em vários grupos mas no caso dos domésticos temos os seguintes: os mamíferos, as aves, os répteis, os anfíbios, os peixes e os artrópodes. Cada grupo tem as suas características, evidenciadas da seguinte maneira no Manual Plim! Estudo do Meio: 3.º ano de Lília e Maria João Espadinha (2022).

Os mamíferos têm o corpo coberto por pelo; Enquanto crias, alimentam-se de leite materno. Em adultos, podem alimentar-se de matéria animal (carnívoros), vegetal (herbívoros) ou ambos (omnívoros). Os mamíferos andam, correm, saltam, nadam, ou excecionalmente, até podem voar, como por exemplo o morcego.

As aves têm o corpo coberto por penas e possuem asas e bico; podem ser carnívoras, herbívoras ou omnívoras, e a locomoção é maioritariamente à base do voo, tirando algumas exceções como a avestruz (corrida) e o pinguim (nado). Além disso, nascem de ovos (são ovíparos).

Os anfíbios têm a pele nua e húmida. São carnívoros, andam, saltam ou nadam e são ovíparos.

Os peixes têm o corpo coberto por escamas, possuem brânquias e barbatanas. Alimentam-se de outros animais (carnívoros) ou de plantas (herbívoros). Nadam e também nascem de ovos, só que estes estão submersos porque os peixes vivem em ambientes aquáticos.

Os répteis têm o corpo coberto por escamas. Podem ser carnívoros ou herbívoros. Andam ou rastejam e são ovíparos ou ovovivíparos (os ovos eclodem dentro do corpo do progenitor).

Os artrópodes, ao contrário dos outros grupos, que são animais vertebrados, ou seja, têm coluna vertebral e ossos para sustentar o corpo, são animais invertebrados, que apresentam um exoesqueleto (um esqueleto externo).

4.2.2. Habitats e Abrigos

Na cidade podemos encontrar dois tipos de habitats: os artificiais e os naturais. Os primeiros são construídos pelo homem enquanto os outros resultam apenas da ação dos elementos da natureza. Geralmente, os animais domésticos vivem em habitats artificiais (casa do dono) enquanto os selvagens ou os errantes vivem em habitats naturais como lagos, árvores, tocas e arbustos.

De acordo com o dicionário Priberam, um abrigo é definido como sendo um local de refúgio contra as intempéries. Porém, este conceito pode ser mais enriquecido uma vez que uma presa precisa de um abrigo para se proteger dos predadores.

Desta forma, podemos considerar que os abrigos são essenciais para a sobrevivência dos animais uma vez que existem muitas alterações meteorológicas e a maioria das espécies animais tem predadores.

4.3. Desenvolvimento do projeto

4.3.1. Problema

O problema que irei endereçar é o abandono animal nas cidades. Para além da falta de noções básicas de cidadania ambiental e da exploração de temáticas como bem-estar animal por parte das escolas.

Assim, surge a questão de partida:

- Como sensibilizar as crianças para a redução do abandono animal?

Problemas parcelares

- O que é o abandono animal?
- O que podemos fazer para reduzir o abandono dos animais?
- O que é um abrigo?
- Como podemos construir abrigos para os animais?

4.3.2. Destinatários

Esta proposta de projeto destina-se a alunos do 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, esta proposta também seria interessante para os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que nestas idades já têm boas noções de bem-estar animal e de ecologia.

4.3.3. Entidades envolvidas

- Animalife
- Câmara Municipal de Lisboa (CML)
- Comunidade educativa

4.3.4. Motivação e negociação

Com este projeto pretendo promover a cidadania ambiental, a cooperação e reforçar a importância do bem-estar animal. Procurei também incluir a comunidade educativa nas atividades escolares, de modo a todos puderem dar o seu contributo para a proposta de projeto “Patás ao Lar”.

De forma a colocar em prática o projeto é necessário planear e incorporar ideias e sugestões de todos os participantes. Por isso, como principal organizador, o papel do professor é o de orientar e proporcionar momentos entre os intervenientes para poderem debater o projeto.

Deste modo, o docente deve definir estratégias como:

- Incentivar a discussão em turma, tendo como base a temática do abandono animal;
- Estimular a autonomia e o trabalho colaborativo, recorrendo ao uso de materiais que permitem a construção de abrigos para os animais;
- Promover estratégias diversificadas de modo a sensibilizar os alunos para a importância do bem-estar animal;

- Salientar a responsabilidade de ser dono de um animal doméstico;

De forma a motivar e cativar os alunos considere importante:

- Envolver os alunos em todo o processo de criação da “Patas ao Lar”;
- Promover a colaboração da comunidade escolar com a CML e com a Animalife;
- Inculcar nos alunos o valor da cidadania ambiental;
- Proporcionar uma atividade com carácter interdisciplinar, desde a pesquisa científica até à construção física dos abrigos;

4.3.5. Objetivos

Objetivos gerais

- Estimular a capacidade de investigação e pensamento crítico;
- Fomentar a cooperação e interajuda, exaltando a componente da formação pessoal e social através de uma aprendizagem cooperativa;
- Promover a autonomia, tornando as crianças mais conscientes, autónomas e proativas nos seus próprios projetos;
- Desenvolver nas crianças uma perceção da importância da redução do abandono animal;
- Reforçar o sentido de pertença dos alunos perante a escola;

Objetivos específicos

- Promover o interesse e curiosidade por parte dos alunos em temáticas como o bem-estar animal e os grupos de animais;
- Promover o respeito pelos seres vivos e pelo ambiente;
- Envolver os alunos e a comunidade escolar na construção de abrigos, com recurso a materiais reutilizáveis;

4.3.6. Planeamento

A parte mais importante num projeto é o planeamento do mesmo, pois é nesta fase que se organiza o que será feito ao longo do ano e se define em que altura cada parte do projeto será posta em prática. Ou seja, debatem-se as ideias gerais do projeto, formulam-se as estratégias que serão utilizadas, distribuem-se as tarefas correspondentes a cada interveniente e estipulam-se os parâmetros de avaliação finais.

O planeamento do projeto “Patás ao Lar” encontra-se dividido em três fases.

1.ª fase: Introdução e contextualização do projeto (pesquisa e debate)

Inicialmente, irá ser feita uma contextualização do projeto, recorrendo a um diálogo com a turma sobre as conceções prévias dos alunos relativamente à temática dos animais domésticos e os cuidados que devem ter com eles. Nesta primeira fase, os alunos irão partilhar as suas opiniões e experiências. Desta forma, poderão alargar os seus conhecimentos e esclarecer as suas dúvidas. No seguimento deste diálogo, será introduzido o problema do abandono animal e os alunos serão solicitados a investigar mais sobre este tema e a apresentar possíveis soluções, em grupo num debate realizado em sala de aula.

2.ª fase: Planeamento do abrigo

No início desta fase, será abordado o conceito de abrigo. Depois, será entregue a cada aluno uma proposta de trabalho, na qual terá de escolher o animal, as características que quer atribuir ao seu abrigo e o local de implementação do mesmo. Esta atividade é essencial para o projeto, pois o aluno vai escolher o abrigo que vai construir para um animal abandonado da cidade. Através da reutilização de materiais, os alunos poderão criar abrigos de vários tipos para os animais sem casa. São os casos de: geladeiras; tendas de campismo; caixas de plástico de arrumações; caixas de madeira;

Fatores que devemos ter em conta no desenvolvimento destes abrigos:

Animal- o abrigo que vamos construir depende das características do animal que escolhermos.

Dimensões- garantir que o espaço é grande o suficiente para o animal se sentir confortável mas não muito grande para reter o calor corporal.

Entrada- deve ser pequena para impedir a invasão por predadores ou elementos naturais (chuva, granizo, vento)

Cama - a cama do animal deve ser constituída por palha, feno ou lençóis. Estes materiais evitam a humidade. É importante renovar a cama para manter o abrigo limpo.

Alimentação - colocar um recipiente pesado com comida, para evitar que este vire com os movimentos do animal e a comida se espalhe. Tentar estabelecer uma rotina.

Envolvimento comunitário - colaborar com canis, associações de apoio animal para ter *feedback* do projeto e fazer parcerias. Além disso, também é importante criar campanhas para sensibilizar os locais da zona de intervenção para a proteção dos animais abandonados.

Plano de emergência - arranjar um espaço interior seguro em caso de fenómenos meteorológicos (tempestades, furacões, etc).

3.ª fase: Construção de abrigos com material reutilizável

✓ Recolha dos materiais

Com base nos materiais que escolheram na proposta de trabalho, os alunos recolhem-nos em casa e levam-nos para a escola.

✓ Planta do abrigo (dimensões)

Através de medições dos materiais com a régua e do esquema da proposta, elaboram um novo esquema com as dimensões do abrigo numa folha A4.

✓ Sequência de montagem

Por baixo do esquema, enumeram as etapas que devem seguir na construção do abrigo. Depois de completarem esta tarefa, o professor verifica se está tudo em ordem. Depois de fazer as correções necessárias, o aluno constrói o abrigo que escolheu.

4.3.7. Recursos

Recursos materiais

- Proposta de trabalho;
- Caixas de cartão;
- Frascos de vidro;
- Embalagens de plástico;
- Tesoura;
- Cola líquida/quente;
- Guaches;
- Pincéis;
- Folha A4;
- Lápis de carvão/cor;
- Borracha;
- Régua.

Recursos humanos

- Alunos;
- Comunidade escolar e não escolar;
- CML.

4.3.8. Produtos finais

1. Criar um vídeo com os abrigos dos alunos;
2. Colaborar com a CML na implementação dos abrigos na cidade;
3. Apresentar à comunidade escolar e não escolar o vídeo;

4.3.9. Avaliação

Avaliação do processo

A avaliação da proposta de projeto será desenvolvida de forma contínua, recorrendo às modalidades diagnóstica, formativa e sumativa, de modo a acompanhar a evolução das aprendizagens dos alunos ao longo de todas as fases de implementação.

Numa primeira fase, será realizada uma avaliação diagnóstica, através do diálogo inicial e do debate em sala de aula, permitindo identificar os conhecimentos prévios e as atitudes dos alunos relativamente aos animais domésticos, aos seus cuidados e à problemática do abandono animal. Esta informação permitirá adequar as estratégias pedagógicas às necessidades da turma.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, será privilegiada a avaliação formativa, baseada na observação sistemática do desempenho dos alunos durante as diferentes atividades. Para esse efeito, serão utilizadas grelhas de observação e listas de verificação que permitam registar indicadores como a participação, o empenho, a cooperação, a capacidade de pesquisa, a comunicação oral, a resolução de problemas, a criatividade, a autonomia e o cumprimento das tarefas propostas. Será igualmente fornecido *feedback* regular, permitindo aos alunos identificar os seus progressos e aspetos a melhorar.

Na fase de planeamento do abrigo, será avaliada a adequação das opções tomadas pelos alunos relativamente ao animal selecionado, às características do abrigo, às dimensões, aos materiais reutilizáveis escolhidos e à fundamentação das suas decisões, tendo em consideração os conhecimentos adquiridos sobre o bem-estar animal.

Durante a construção do abrigo, serão avaliados o rigor das medições, a elaboração da planta, a organização da sequência de montagem, a correta utilização dos materiais reutilizáveis, o cumprimento das normas de segurança e a capacidade de aplicar conhecimentos de forma prática na resolução de desafios surgidos ao longo do processo.

Avaliação do produto final

No final do projeto, será realizada uma avaliação sumativa, incidindo tanto no processo como no produto final. Serão considerados critérios como a funcionalidade do abrigo, a adequação às necessidades do animal escolhido, a qualidade da construção, a sustentabilidade das soluções adotadas, a criatividade, a capacidade de justificar as opções tomadas e o envolvimento demonstrado ao longo de todo o projeto.

Como complemento, os alunos realizarão uma autoavaliação, refletindo sobre o seu desempenho, as aprendizagens realizadas, as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas para as ultrapassar. Sempre que o trabalho seja desenvolvido em grupo, será igualmente promovida a heteroavaliação, incentivando a avaliação entre pares relativamente ao contributo de cada elemento para o trabalho coletivo.

4.3.10. Calendarização

O projeto decorrerá ao longo de 12 semanas, com sessões quinzenais de aproximadamente 90 minutos, entre os meses de outubro e dezembro, evidenciado na Figura 9.

Figura 9

Proposta de calendarização



Imagem obtida com recurso ao ChatGPT

4.4. Considerações finais do projeto

O desenvolvimento desta proposta de projeto permitiu refletir sobre a importância da educação ambiental enquanto ferramenta de sensibilização e formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis. A problemática do abandono animal, particularmente em contexto urbano, revelou-se uma temática pertinente para trabalhar com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que possibilita a articulação entre conhecimentos científicos, valores de cidadania e atitudes de proteção do meio envolvente.

Ao longo do projeto, será possível abordar diferentes conteúdos relacionados com os animais domésticos, as suas necessidades, habitats e formas de adaptação, promovendo simultaneamente o desenvolvimento da empatia e do respeito pelos seres vivos. A compreensão de que os animais necessitam de cuidados, proteção e condições adequadas de sobrevivência contribui para que os alunos reconheçam a responsabilidade humana na preservação do bem-estar animal.

A vertente prática do projeto, através da construção de abrigos para animais abandonados com recurso à reutilização de materiais, permite transformar os conhecimentos adquiridos em ações concretas. Esta componente favorece o desenvolvimento da criatividade, do trabalho colaborativo e da consciência ambiental, integrando também princípios associados à redução, reutilização e reciclagem de resíduos.

Considera-se, assim, que este projeto apresenta potencial pedagógico significativo, pois aproxima os alunos de um problema real da comunidade e incentiva a procura de soluções. Pretende-se promover atitudes responsáveis e participativas, capazes de contribuir para uma sociedade mais solidária e sustentável. É importante transmitir aos alunos desde cedo a importância que os seres vivos têm na nossa vida e o quanto precisamos deles no nosso dia-a-dia. Como sustenta Guimarães (2025), à “medida que as pessoas passaram a viver distanciadas da natureza, a sua conexão com o mundo natural diminuiu, portanto, promover essa reconexão é urgente. É importante lembrar que nós somos natureza”.
(p.25)

Em suma, o projeto “Patás ao Lar” demonstra que a escola pode assumir um papel fundamental na formação de cidadãos atentos às necessidades dos animais e do ambiente, criando oportunidades para que os alunos compreendam que pequenas ações individuais e coletivas podem gerar impactos positivos na comunidade.

Reflexão – Considerações finais

O Estágio Profissional desenvolvido ao longo dos quatro semestres constituiu uma etapa determinante no meu percurso de formação inicial de professores. O presente relatório procura refletir sobre as aprendizagens realizadas, os desafios enfrentados e as transformações ocorridas, tanto ao nível profissional como pessoal. A experiência proporcionou o contacto com diferentes contextos educativos, permitindo a mobilização e aplicação de conhecimentos teóricos em situações autênticas de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção progressiva da minha identidade profissional enquanto futuro docente.

Neste sentido, o estágio profissional assume um papel fundamental na articulação entre a teoria e a prática, possibilitando a aplicação dos conhecimentos adquiridos em contextos reais e favorecendo o desenvolvimento de competências profissionais essenciais. Conforme defendem Oliveira e Cunha (2006), esta experiência deve proporcionar ao estudante estagiário oportunidades para integrar saberes teóricos e práticos, bem como desenvolver uma postura crítica e reflexiva relativamente à sua futura área de intervenção.

A elaboração deste Relatório de Estágio Profissional representa, assim, o culminar de um percurso exigente, mas profundamente enriquecedor. As experiências vivenciadas nos diferentes contextos escolares e níveis de ensino proporcionaram aprendizagens significativas, não apenas ao nível das competências pedagógicas e didáticas, mas também no plano do desenvolvimento pessoal. Como refere Almeida (2024), a promoção de uma educação integral exige uma intencionalidade pedagógica sustentada em elevadas expectativas relativamente à aprendizagem dos alunos, sendo necessário que todo o processo educativo se centre nas múltiplas dimensões da pessoa humana.

A diversidade dos contextos de estágio e das turmas com as quais tive oportunidade de trabalhar permitiu-me conhecer distintas realidades educativas, compreender diferentes necessidades e ajustar práticas pedagógicas em função das especificidades de cada grupo. O contacto direto com os alunos, aliado ao planeamento das atividades, à observação sistemática, à prática letiva e à reflexão crítica sobre a ação pedagógica, revelou-se fundamental para a consolidação da

minha identidade profissional. Neste âmbito, a prática reflexiva assume particular relevância, sendo considerada uma dimensão central do desenvolvimento profissional docente. De acordo com Botelho (2018), “o professor reflete sobre a sua própria prática” (p.2), transformando a reflexão num instrumento essencial para a melhoria contínua do ensino.

Ao longo deste percurso, surgiram igualmente desafios relacionados com a gestão do tempo letivo, a articulação dos conteúdos curriculares e a capacidade de resposta a situações imprevistas em contexto de sala de aula. Contudo, estas dificuldades constituíram oportunidades de aprendizagem e crescimento profissional, permitindo o desenvolvimento de competências de adaptação, resolução de problemas e tomada de decisão fundamentada. Aprendi, assim, a encarar o erro como parte integrante do processo de aprendizagem e a enfrentar os desafios com maior serenidade, resiliência e pensamento crítico.

Um dos aspetos mais relevantes desta experiência foi o acompanhamento proporcionado pela supervisão pedagógica. Os momentos de orientação, observação e *feedback* contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento profissional, favorecendo uma prática mais consciente, fundamentada e segura. O diálogo estabelecido com a equipa de supervisão pedagógica, os professores cooperantes e as colegas de estágio constituiu um espaço privilegiado de aprendizagem colaborativa e reflexão partilhada. Neste sentido, Veiga-Simão (2007) defende que a construção do saber docente deve assentar na prática e na reflexão conjunta, através da partilha de experiências individuais e coletivas, constituindo esta uma via privilegiada para a mudança e o desenvolvimento profissional.

A supervisão pedagógica evidencia, deste modo, um conjunto de potencialidades ao nível da regulação das práticas educativas e da promoção da aprendizagem contínua, assumindo um papel fundamental na coordenação, na colaboração e na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (Alarcão, 2000). Esta perspetiva é reforçada por Almeida (2016), ao afirmar que, numa escola reflexiva, “a supervisão e a comunicação andam de mãos dadas” (p.150), contribuindo para a organização do pensamento e da ação dos professores.

Um dos principais desafios enfrentados durante a elaboração deste relatório consistiu na conciliação das diversas responsabilidades acadêmicas e profissionais. A elevada carga letiva, em simultâneo com a realização do estágio e a redação do presente relatório, limitou o tempo disponível para aprofundar a pesquisa bibliográfica e desenvolver propostas pedagógicas com o nível de aprofundamento inicialmente pretendido.

Embora este ciclo formativo se encontre concluído, permanece a consciência de que o desenvolvimento profissional docente constitui um processo contínuo e permanente. Num contexto social e educativo marcado pela constante mudança, torna-se indispensável a atualização de conhecimentos e a procura de novas estratégias pedagógicas que respondam eficazmente às necessidades dos alunos. Neste sentido, pretendo continuar a investir na minha formação contínua, procurando aprofundar competências que me permitam desenvolver práticas educativas inovadoras, inclusivas e significativas. Como refere Almeida (2024), a escola deve projetar esperança no futuro dos alunos, assumindo a responsabilidade ética de encontrar caminhos que orientem e promovam aprendizagens pedagógicas e humanas relevantes.

Em síntese, este relatório procurou sistematizar e refletir criticamente sobre os momentos mais significativos do percurso de estágio, constituindo-se como uma análise das práticas desenvolvidas e das aprendizagens construídas. Desta experiência resulta a convicção de que a docência é uma profissão que exige um compromisso permanente com a reflexão, a aprendizagem e a renovação. É com este entendimento que encaro os desafios futuros, assumindo o compromisso de continuar a crescer profissionalmente e a contribuir para uma educação de qualidade.

Referências

- Abreu, J. (2014). *O teatro como disciplina de educação artística: um projeto na Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Aberta.
- Ahmadi, N., Sadighi, F. & Gorjian, M. (2017). The effect of children's comic strip stories on beginners' English vocabulary retention. *Journal of Applied Linguistics*, 3 (3), 55-63.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Albuquerque, A. L. S., & Martins, M. A. (2021). Invented spelling activities in kindergarten: The role of instructional scaffolding and collaborative learning. *International Journal of Early Years Education*, 29(1), 96–113. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1760085>
- Almeida, J. M. (2016). Um projeto de supervisão pedagógica como aprendizagem organizacional num agrupamento de escolas TEIP. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Coords.), *Promoção do sucesso educativo – Estratégias de inclusão, inovação e melhoria* (pp.144-166). Universidade Católica Editora.
- Almeida, J. M. (2024). El proyecto educativo con perspectiva para la educación integral: Desafíos para el liderazgo educativo. In M. E. Villar (Coord.), *Liderar una educación integral, sostenible e inclusiva. Fundamento teórico y prácticas LEI*. (pp.186-202). Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://www.sociedadeducacion.org/departamento-de-publicaciones/manuales-de-formacion-lei/>
- Amor, E. (2003). *Didáctica do português – Fundamentos e metodologia*. Texto Editora.
- Andrade, M. S. (2022). Resolução de problemas no desenvolvimento do pensamento matemático e da cidadania ativa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Relatório de Estágio). Universidade dos Açores.

- Antunes, M. C. T. (2012). Ensino da gramática – Uma aprendizagem de qualidade: abordagem das funções sintáticas. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Arana, Alba. & Klebis, A. (2015). *A Importância do Incentivo à Leitura para o Processo de Formação do Aluno*. pp. 3-13.
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf
- Araújo, I., Carvalho, A. A. (2018). Gamificação no ensino: casos bem-sucedidos. *Revista Observatório*, vol. 4, nº 4, pp. 246-283.
- Arcoverde, S. L. M. (2008). *A importância do teatro na formação da criança*. Anais do VII Congresso Nacional de Educação – *Educere* (pp. 600–609). Editora Champagnat.
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/629_639.pdf
- Azevedo, F., Martins, C. O., & Magalhães, L. (Coords.). (2023). *Práticas de leitura e educação literária*. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/10174/35941>
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. ASA.
- Bielsa, M. P. B. (2000). Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, 65–83.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/50662>
- Boal, A. (2005). *Jogos para atores e não atores* (6.^a ed.). Civilização Brasileira.
- Boal-Palheiros, G., & Boia, P. S. (Eds.). (2020). Desafios em educação musical. CIPem/INET- Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto.
- Botelho, T. A. S. (2018). Formação docente: Importância do estágio na relação teoria e prática e na construção da identidade. UEMS.
- Caldeira, M. F. (2009a). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. [Tese de doutoramento, Universidade de Málaga]. Repositório Institucional da Universidade de Málaga.

- Caldeira, M. F. (2009b). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., & Reis, P.C. P. (2013, outubro). *O jogo na aprendizagem matemática*. Comunicação no Congresso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores, Málaga. <http://hdl.handle.net/10400.26/4892>
- Camacho, M. S. F. P. (2012). Materiais manipuláveis no processo ensino/aprendizagem da matemática: aprender explorando e construindo (Relatório de estágio de Mestrado). Universidade da Madeira.
- Causton-Theoharis, J. N., Theoharis, G. T., & Trezek, B. J. (2008). Teaching pre-service teachers to design inclusive instruction: A lesson planning template. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 381-399. <https://doi.org/10.1080/13603110601156509>
- Chevalier, M. C. D. (1999). *Description et interdisciplinarité : um autre modèle pour l'apprentissage de l'écriture*. Villeneuve d'Ascq: Université Charles de Gaulle Lille 3.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2017). *Planejando o trabalho em grupo*. Penso.
- Costa e Sousa, O. (2014). O ditado como estratégia de aprendizagem. *Exedra: Revista Científica*, 9, 115–127.
- Cruz, S. (2016). Quizzes: vantagens da sua utilização na avaliação formativa. Em 3.º *Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. pp. 344-350.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge.
- Delattre, P. (2006). Investigações interdisciplinares. Objetivos e dificuldades. In O. Pombo, H. M. Guimarães & T. Levy. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 279-298). Campo das Letras.
- Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril (Regulamenta o novo regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos no ensino básico).
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.

- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2021). Planificar (n)o ensino à distância: Opções pedagógico-curriculares para o 1.º Ciclo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 205-225.
- Duque, D., Leal, P., & Barral, S. (2021). A importância da música na educação: O caso prático de Portugal. *ERAS — Revista Europeia de Estudos Artísticos*, 12(4), 13-22. <https://doi.org/10.37334/eras.v12i4.252>.
- Escalinha, R. (2019). Os jogos no ensino da História.(Relatório da Prática de Ensino Supervisionada). Lisboa: NOVA-FCSH, pp. 21-25.
- Espadinha, L., & Dimas, M. J. (2022). *Plim! Estudo do Meio: 3.º ano*. Texto Editores.
- Falcão, M. (2013). Teatro no currículo: Avaliar o quê e para quê? In *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais* (pp. 148–164). CIED.
- Fenouillet, A. L. (1997). *Motivação e o sucesso escolar*. Editorial Presença.
- Fernandes, D. (2007). *Avaliação das aprendizagens: Da teoria à prática*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2010). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas pedagógicas*. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Fernandes, D., & Oliveira, I. (2015). *Avaliação pedagógica: Investigar para compreender e melhorar as aprendizagens*. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2021). Avaliação formativa. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA).
Ministério da Educação/DGE. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha1_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Formativa.pdf
- Ferreira, F. I. (2009). A formação e os seus efeitos: Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 329–344). Porto Editora.

- Figueiredo, M. J. A. M. de. (2011). *Era uma vez: histórias clássicas e contemporâneas aplicadas ao ensino pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório da Universidade da Beira Interior.
<http://hdl.handle.net/10400.6/2099>
- Fleith, D. (2012). Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. *Revista Educação Especial*, 17, 55-61.
- Freitas, L. V., & Freitas, C.V. (2003). *A aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Gonçalves, D. (2013). *A Importância Da Leitura Nos Anos Iniciais Escolares*, São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pp. 11-13
- Grando, R. C. (2000). *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/210144>
- Guimarães, E. (2025). A água sustenta e é sustentada pela natureza & biodiversidade e por todos nós. In A. E. Barbosa (Coord.), *Conexão com a natureza: A importância da natureza no dia a dia das pessoas*. (pp.25-27) Associação Portuguesa dos Recursos Hídricos (APRH).
ASSUBIO_BOOK_DESIGN_SCREEN_Versão_online.pdf
- John, P. D. (2007). Lesson planning and the student teacher: Re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498.
<https://doi.org/10.1080/00220270500363620>
- Jorgensen, E. (2019). *Some challenges for music education: What are music teachers to do?* ICCIPEM 2019, Porto, Portugal
- Kapp, K. (2014). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook*. São Francisco:Wiley
- Knüppe, L. (2006). Motivação e desmotivação: Desafio para as professoras do ensino fundamental. *Educar* 27, 277-290.

- Kulas, M. (2018). *What are the benefits of field trips for children?* Leaf Group Education.
<https://education.seattlepi.com/benefits-field-trips-children-4431.html>
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education*, 3(1), 103–135.
<https://doi.org/10.1002/rev3.3043>
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1–5
- Leitão, F. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Luso-Española de Ediciones.
- Leite, C., & Fernandes, D. (2003). *A avaliação e as suas práticas nas novas concepções curriculares*. Universidade do Porto.
- López, C. R. (2012). *El Pensamiento de profesores y alumnos: Cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizaje*. Andavira.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. Pactor. Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação
- Loureiro, C. F. B. (2012). *Educação ambiental: Princípios e práticas*. Edições Sílabo.
- Margarido, M. (2022). *O quiz no ensino da história – os jogos como forma de consolidação das aprendizagens na avaliação formativa* (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Universidade de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa.
- Martins et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.
- Martins, M. (2017). Práticas educativas no jardim de infância e desenvolvimento da literacia. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 53-58.
- Martins, V. (2004). A qualidade da criatividade como mais valia para a educação. *Millenium*, 29, 295-312.

- Matos, R. (2013). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (2013–2014)*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>
- McCarthy, K. S., & McNamara, D. S. (2021). The multidimensional knowledge in text comprehension framework. *Educational Psychologist*, 56(3), 196-214.
- Mendes, A. (2016). A Educação da criatividade. In *Atas do VII Encontro do CIED - Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação*. (59-70) Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Mercer, N. (2002). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo.
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Português. 1.º Ciclo*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais: 1.º ciclo do ensino básico - Educação artística: Música*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf
- Ministério da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos - 6.º ano - 2.º ciclo - Português*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf

- Ministério da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos - 1.º ano - Matemática*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_1a_ff_18julho_rev.pdf
- Ministério da Educação. (2018e). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos – 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico: Estudo do Meio*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf
- Moitas, A. (2013). *Planificação no jardim-de-infância: Retórica e realidade* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
<https://ria.ua.pt/handle/10773/12397>
- Namora, J. J. A. (2021). A importância da leitura no processo de aprendizagem (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Universidade de Lisboa
- National Council of Teachers of Mathematics. (2008). *Princípios e normas para a matemática escolar* (2.ª ed.). Associação de Professores de Matemática.
- Oliveira, E. S. G, & Cunha, V. L. (2006). O estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: Desafios a vencer e construção de novas subjetividades. *Revista de Educación a Distancia*, (14), 1-19.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54701403>
- Oliveira, Z. (2010). Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 21(1), 83-92.
- Oliveira, L. C., Jones, L., & Smith, S. L. (2021). A language-based approach to content instruction (LACI) for multilingual learners: Six Cs of scaffolding in first grade. *Journal of Language, Identity & Education*.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1885409>

- Panaino, R. (2012). Metodologia e prática da educação matemática. In E. Unglaub (Org.), *Desafios metodológicos do ensino* (pp. 117–130). UNASPRESS.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico: Guia prático para professores*. Texto Editora.
- Pedra, A. J. S., Silva, M., Santos, R., Gonçalves, L. M. S., & Stevanato, L. (2014). Possibilidades na formação docente: Jogos pedagógicos como recursos no processo de aprendizagem em língua portuguesa e matemática. In M. C. Muller & M. Magalhães(Orgs.), *Enfrentamentos e diálogos: Apontamentos sobre cursos de licenciatura em letras e pedagogia* (pp. 57-80). Pandion.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Texto Editora.
- Porto, A. A. A., & Kafrouni, R. (2013). Teatro e desenvolvimento psicológico infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(3), 575-585.
- Reis, P. (2009). *Propostas para planeamento, exploração e avaliação de visitas a museus e centros de ciência*. Texto Editora.
- Ribeiro, L. V. R., Aguaded, I., & Caldeiro-Pedreira, M. C. (2019). Criatividade: Educação e escrita criativa. *Revista de Educação ANEC*, 46(159), 53–78. <https://doi.org/10.22560/reanec.v46i159.252>
- Rino, J. (2004). *O jogo, interações e matemática*. Edições da Associação de Professores de Matemática.
- Rodrigues, V. T. F. (2022). *Desenvolvimento da criatividade nas crianças em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório de estágio de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/3977>
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

- Sá-Chaves, I. & Amaral, M.J., (2000). Supervisão reflexiva: A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão* (pp. 79-85). Porto Editora.
- Sacristán, J. (1989). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Salvador, L. (2017). *Aprender a ler escrevendo: Impacto de um programa de escrita na leitura de crianças do 1.º ano do E.B. em risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem*. [Tese de Doutoramento, ISPA].
<http://hdl.handle.net/10400.12/6066>
- Santos, S. M. (2000). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Vozes.
- Santos, M. F. & Serra, E. (2010). *Quero ser escritor: Manual de escrita criativa para todas as idades*. Oficina do Livro.
- Silva, L. M. (1983). *Planificação e metodologia: o sucesso escolar em debate*. Porto Editora.
- Silva, F. F. T. da. (2018). *A banda desenhada no processo de ensino-aprendizagem de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Travaglia, L. C. (2003). *Gramática: Ensino plural*. Cortez.
- Triviños, A. N. S., Oyarzabal, G. M., Orth, M. A., & Gutierrez, S. S. (2003). *A formação de educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul*. Editora da UFRGS.
- Varela, E. A. (2020). *A importância da resolução de problemas no desenvolvimento do raciocínio matemático no 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório de estágio de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências].
Repositório Comum. <https://hdl.handle.net/10400.26/35226>
- Veiga-Simão, A. M. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao

longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 93-103). Instituto de Educação e Psicologia: Centro de Investigação em Educação.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7.^a ed.). Martins Fontes.

Xavier, L. (2011). Notas sobre o conhecimento explícito nos atuais programas de português do ensino básico. *Estúdios Portugueses. Interfaces*, 2: 31-42.
http://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/viewFile/1435/1382

Zabalza, M. A. (2004). *Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Editora.

Apêndices

Apêndice 1

Proposta de escrita criativa

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____

Data: _____

A Ciclópia

Já iam longe de tudo, mesmo de encontro ao desconhecido. Começaram a avistar terra: era uma ilha onde o navio calmamente **aportou**. Aí já a corrente misteriosa abrandara. Ulisses olhou em volta e de repente deu um grande grito:

- Ai, meus amigos, onde nós viemos parar!
- Onde foi? Onde foi?- perguntaram os marinheiros, aflitos.
- Olhem, viemos parar à Ciclópia, às ilhas da Ciclópia. Mas esperem, que... se não me engano, tivemos uma sorte espantosa!
- Uma sorte espantosa?!- admiraram-se os marinheiros.
- Sim - explicou Ulisses.-Aqui é realmente o **arquipélago** da Ciclópia. Tudo neste lugar é gigantesco, é ciclópio: os animais, as plantas, as pedras... Os seus habitantes são os ciclopes, espécie de gigantes com um só olho no meio da testa, e que são devoradores de homens...
- Devoradores de homens?!- gritaram os marinheiros, **espavoridos**.
- Sim, mas acalmem-se, porque esta é a única ilha **desabitada**. Já aqui **passei uma vez ao largo**, e sei isso muito bem.



Maria Alberta Menéres, *Ulisses*, Edições Asa, 1998. p.19

Produção escrita

Ulisses e os marinheiros começaram a explorar a ilha. Chegaram a uma planície, onde pastava um rebanho de ovelhas gigantes e Ulisses fez sinal ao marinheiro mais jovem da tripulação para percorrer o campo e ver o que estava do outro lado, que assim o fez. Poucos momentos depois, o menorca voltou, a correr muito depressa e passou mesmo à frente de Ulisses, que o agarrou no braço, sentiu um esticão mas conseguiu pará-lo. Ulisses perguntou-lhe o que tinha visto mas o rapaz estava visivelmente aterrorizado e nem conseguia falar. Segundos depois, ele tentou responder mas Ulisses não percebeu pois o rapaz só gaguejava “é...é...é...é” e “ci...ci...ci”. O jovem recomeçou a corrida e Ulisses chamou os companheiros e todos começaram a seguir o rapaz. De repente, o rapaz parou à frente da entrada de uma gruta, olhou para Ulisses e disse: “Aqui!”.

(Texto adaptado)

Ulisses e os marinheiros estão prestes a entrar numa enorme gruta. O que será que lhes vai acontecer?

Escreve um pequeno texto onde contes o que vai acontecer a Ulisses e aos marinheiros na gruta da Ciclópia. Sê criativo!

O texto deverá:

- No final, faz a revisão, verificando se:

-
- This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 evenly spaced horizontal grey lines across the entire width of the page, providing a guide for handwriting or typing. The background is a solid off-white color.

Apêndice 2

Grelha de avaliação da proposta de Português - 6.ºano

Critérios	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	Total	Total qualitativo
Cotação	3	2	1	0	2	1	0	2	1	0	1,5	1,5	1	1	0	0		
Aluno																		
A1	3	—	—	—	—	—	0	2	—	—	—	—	—	1	0	—	6	Suficiente
A2	—	—	1	—	—	—	0	—	1	—	—	—	1	1	—	—	4	Suficiente
A3	—	—	1	—	—	—	0	—	1	—	—	—	1	—	—	0	3	Insuficiente
A4	—	—	1	—	—	1	—	—	1	—	1,5	—	—	—	—	0	4,5	Insuficiente
A5	3	—	—	—	—	1	—	2	—	—	—	—	—	—	0	0	6	Suficiente
A6	—	—	1	—	—	—	0	—	1	—	—	—	—	1	0	—	3	Insuficiente
A7	3	—	—	—	2	—	—	2	—	—	—	—	1	—	—	0	8	Bom
A8	—	2	—	—	2	—	—	2	—	—	—	1,5	—	—	0	—	7,5	Bom
A9	—	—	1	—	—	—	0	2	—	—	—	1,5	1	—	—	—	5,5	Suficiente
A10	—	—	1	—	—	—	0	—	1	—	—	—	1	—	—	0	3	Insuficiente
A11	—	—	1	—	—	1	—	2	—	—	—	—	—	1	0	—	5	Suficiente
A12	3	—	—	—	—	1	—	2	—	—	—	—	1	—	—	0	7	Bom
A13	—	—	1	—	—	1	—	2	—	—	—	—	—	—	0	0	4	Insuficiente
A14	—	—	1	—	—	—	0	—	1	—	—	—	—	1	0	—	3	Insuficiente
Médias	1,64				0,6			1,57			0,77						4,96	Insuficiente

Apêndice 3

Proposta de trabalho coletivo de Estudo do Meio - 3.º ano

Somos investigadores da Natureza!

1. A nossa equipa

Nome da equipa: _____

Elementos do grupo:

2. A nossa forma física

Floresta (Equipa do Tarzan)

Deserto (Equipa do Rango)

Regiões polares (Equipa dos Pinguins)

Regiões montanhosas (Equipa do Kenai)

3. A nossa missão: Vamos descobrir segredos sobre este lugar e partilhar o que aprendemos com a turma!

4. O que vamos investigar?

Plantas

- * Que plantas existem neste lugar?
- * Há árvores, flores ou outras plantas?
- * Existe alguma planta especial?

Animais

- * Que animais vivem aqui?
- * Como conseguem sobreviver neste ambiente?
- * Qual é o animal mais curioso que encontrámos?

Locais

- * Onde podemos encontrar esta forma física?
- * Como é o tempo/clima?
- * Como é a paisagem?

5. Vamos apresentar!

Na sala, vamos juntar as nossas pesquisas e apresentar à turma as nossas descobertas!

Cada descoberta nova vale:

★ 1 ponto

A equipa que descobrir mais coisas ganha o desafio!

Boas descobertas!



As equipas

Equipa do Tarzan



Esta equipa investiga sobre as florestas.

Equipa do Rango



Esta equipa investiga sobre os desertos.

Equipa dos Pinguins



Esta equipa investiga sobre as regiões polares.

Equipa do Kenai



Esta equipa investiga sobre as regiões montanhosas.

Apêndice 4

Grelha de avaliação da proposta de Estudo do Meio - 3.º ano

Critérios	Rigor Científico	Recolha de Informação	Trabalho colaborativo	Apresentação	Nível Global de Desempenho (Média de Níveis)	Total (arredondado às unidades)
Cotação	(1, 2, 3, 4 ou 5)	(1, 2, 3, 4 ou 5)	(1, 2, 3, 4 ou 5)	(1, 2, 3, 4 ou 5)	(1, 2, 3, 4 ou 5)	(1, 2, 3, 4 ou 5)
Grupos						
G1	4	3	4	4	3,75	4
G2	4	5	4	4	4,25	4
G3	3	2	3	4	3	3
G4	4	3	4	4	3,75	4
Médias	3,75	3,25	3,75	4	3,69	4

Apêndice 5

Proposta de Revisão Gramatical de Português - 3.º ano

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____

Data: _____

Ficha de Revisão Gramatical

1.1. Completa as frases com os verbos indicados no **presente do indicativo**.

Eles _____ **(beber)** sumo de laranja natural.

Eu _____ **(comer)** uma bela sopa de nabiças.

Ele _____ **(estudar)** Estudo do Meio.

Vós _____ **(observar)** o globo terrestre.

Tu _____ **(nadar)** muito bem na piscina.

Nós _____ **(andar)** de patins no parque.

1.2. Reescreve as frases no **pretérito perfeito do indicativo**.

O pneu da bicicleta **precisa** de um remendo.

O avô **conta** histórias e provérbios.

A Maria e o João **pintam** uma tela com aguarelas.

Eu **limpo** o meu quarto.

1.3. Descobre e rodeia os **verbos irregulares**.

ouvir ser dar haver vir poder querer estar pôr ter fazer dizer pedir ir caber trazer medir cair

1.1 Escreve os verbos que descobriste.

_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

1.4. Completa. Segue o exemplo.

sou → verbo ser, 1.^a pessoa do singular, presente do indicativo

diremos → _____

fizeste → _____

trouxeram → _____

põe → _____

virão → _____

caí → _____

2. Lê a banda desenhada (BD).



Bill Watterson, Calvin & Hobbes, O ataque dos demónios da neve, Editora Gradiva, 6.^a edição, 2019

2.1. Copia, da BD, os **adjetivos** que caracterizam os seguintes **nomes**.

Nomes	Adjetivos	Nomes	Adjetivos
espécime		astronauta	
planeta		líquen	
desenho		quinta	

2.2. Escreve para cada nome um **adjetivo**, de acordo com as indicações. Segue o exemplo.

vida → longa (feminino, singular)

rochas → _____ (feminino, plural)

cidade → _____ (feminino, singular)

arranha-céus → _____ (masculino, singular)

arvorezinhas → _____ (feminino, plural)

herói → _____ (masculino, singular)

nave → _____ (feminino, singular)

meteoritos → _____ (masculino, plural)

2.3. Sublinha o adjetivo em cada frase. **Identifica o grau** em que se encontra. Observa o exemplo.

a) A Vitória é menos vaidosa que a Cátia. *Grau comparativo de inferioridade.*

b) O Pé Grande é mais famoso que o Coelho da Páscoa.

c) Esse atleta é tão velho como o outro.

d) O cão do vizinho é menos dócil do que o meu.

e) O livro de português é mais grosso do que o de Ciências.

Exercícios retirados dos manuais *Plim Português 3* e *Plim Português 4*

BOM TRABALHO!!!



Apêndice 6

Grelha de avaliação da proposta de Português - 3.º ano

Critérios	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	Total	Total qualitativo
Cotação	1,5	1,5	1,5	1,5	1,4	1,4	1,2	10	
Aluno									
A1	1,5	1,5	1,5	1,5	0,9	1,4	1,2	9,5	Muito Bom
A2	1,5	1	0,5	0	0,9	0,8	1,2	5,9	Suficiente
A3	1,5	1,5	1	0	0,9	1,4	0,8	7,1	Bom
A4	1,5	1,5	1,5	1	1,4	1,4	1,2	9,5	Muito Bom
A5	1	1	1	1	0,45	1,2	1	6,7	Suficiente
A6	1,5	1	1,5	1,5	0,9	1,4	1,2	9	Muito Bom
A7	1,5	0	1,5	0	0,9	1,2	1,2	6,3	Suficiente
A8	1,5	1,5	1,5	1	1	1,4	1,2	9,1	Muito Bom
A9	1,5	1,5	1,5	1	1,4	1,4	1,2	9,5	Muito Bom
A10	1,5	0	1	1	0,9	1,2	1,2	6,8	Suficiente
A11	1,5	1,5	1,5	1,5	0,45	1,4	1,2	9,1	Muito Bom
A12	1,5	1,5	1,5	1	0,9	1,4	1,2	9	Muito Bom
A13	1,5	1,5	1,5	0	1,4	1,4	1,2	8,5	Bom
A14	0,5	1	1,5	1	0	0,8	0	4,8	Insuficiente
A15	1	0	1,5	1	0,45	1,4	1,2	6,6	Suficiente
A16	0,5	1	1,5	1	0,9	1,4	1,2	7,5	Bom
A17	1,5	1,5	1,5	1,5	1	1,2	1,2	9,4	Muito Bom
A18	0,5	1	1,5	1	0	0,4	1,2	5,6	Suficiente
A19	1	0	1,5	1	0	0,8	0	4,3	Insuficiente
A20	1,5	1,5	1,5	1,5	1,4	1,2	1,2	9,8	Muito Bom
A21	1	1	1,5	0	0,9	1,2	0,8	6,4	Suficiente
A22	1,5	1,5	1,5	1,5	1,4	1,4	1,2	10	Muito Bom
A23	1,5	1	1,5	0	0	0,4	0,4	4,8	Insuficiente
Médias	1,28	1,06	1,39	0,87	0,77	1,18	1,00	7,65	Bom

Apêndice 7

Proposta de Educação Literária - 5.º ano

Nome: _____ Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____

Data: _____

Os Três Cabelos de Ouro do Diabo

1. Lê o excerto e responde às questões.

Lá dentro era tudo negro e cheio de **fuligem**; o diabo não estava em casa, mas estava a avó, sentada num grande sofá. «Que é que tu queres? perguntou-lhe, mas não tinha nada ar de malvada. - Queria três cabelos de ouro do diabo... - Isso é pedir muito, disse-lhe ela, se o diabo quando voltar te encontra, arriscas a pele. Mas **enterneces-me** e vou ajudar-te.» Transformou-o numa formiga e disse-lhe: «Mete-te nas **pregas** da minha saia que aí ficas seguro.

- Está bem, mas ainda queria saber três coisas: porque é que uma fonte donde sempre **jorrava** vinho secou e nem água dá, porque é que uma árvore que costumava dar maçãs de ouro agora nem folhas tem e porque é que um barqueiro tem de andar num **corropio** duma margem para a outra sem nunca ser substituído. - São três perguntas difíceis, disse-lhe ela, mas fica calado e toma atenção ao que o diabo disser quando lhe arrancar os três cabelos de ouro.»

À tardinha, o diabo chegou a casa... Depois de comer e beber, sentiu-se cansado, deitou a cabeça nos joelhos da avó e pediu-lhe para o **catar** um bocadinho. Daí a nada tinha adormecido, soprava e roncava. Então a velha agarrou num cabelo de ouro, arrancou-o e pô-lo junto dela. «Ai! gritou o diabo, o que é que te deu? — Tive um pesadelo, respondeu-lhe a avó, por isso é que te puxei pelos cabelos. - O que é que tu sonhaste?» perguntou-lhe o diabo. - «Sonhei que uma fonte de onde costumava jorrar vinho tinha secado e que agora nem água dá; porque é que terá sido? - Eh, se eles soubessem! respondeu-lhe o diabo. Há um sapo debaixo de uma pedra da fonte e, assim que o matarem, o vinho recomeçará a correr.» A avó voltou a catá-lo até que ele tornou a adormecer e ressonava com tanta força que até os vidros estremeciam. Então, arrancou-lhe o segundo cabelo: «Oh! Que é que estás a fazer? gritou o diabo zangado. — Não te zangues, foi enquanto sonhava. - Que é que sonhaste agora? perguntou-lhe. - Sonhei que num reino havia uma árvore de fruta que costumava dar maçãs de ouro, mas agora nem folhas tem. Qual será a razão? — Eh, se eles soubessem! respondeu o diabo. É um rato que lhe está a roer a raiz, se o matarem a árvore dará maçãs de ouro de novo. Mas se continuar a roê-la por muito mais tempo, a árvore secará por completo. Agora deixa-me em paz com os teus sonhos; se me tornas a incomodar, levas um **sopapo**.» A avó acalmou-o e pôs-se a catá-lo de novo até que ele tornou a adormecer e começou outra vez a roncar. Então ela agarrou no terceiro cabelo de ouro e arrancou-lho. O diabo deu um salto, começou a gritar e preparava-se para a fazer passar um mau bocado, quando ela mais uma vez o acalmou dizendo-lhe: «Quem é que tem culpa de ter maus sonhos? - Então o que é que sonhaste?, perguntou-lhe ele curioso, apesar de tudo. - Sonhei com um barqueiro que se lamentava de ser forçado a andar num corropio de uma margem para a outra sem nunca ser substituído. Porque será? — Eh, que imbecil! Quando lá chegar alguém e lhe pedir para o transportar, só tem que lhe pôr os remos na mão e pronto: fica o outro a transportar as pessoas e ele ficará livre.» Como a avó já arrancara os três cabelos de ouro e as três perguntas tinham tido resposta, deixou o velho dragão repousar e ele dormiu até ao romper da manhã.

Assim que o diabo saiu, a velha tirou a formiga da prega da saia e deu de novo a forma humana ao filho da sorte.

«Toma os três cabelos de ouro, disse-lhe, e quanto às respostas do diabo às três perguntas com certeza que as ouviste. - Sim, disse-lhe, ouvi-as e não vou esquecê-las... Agradeceu à velha e deixou o inferno, contente por tudo lhe ter corrido tão bem. Quando chegou ao pé do barqueiro tinha que lhe dar a resposta prometida. «Leva-me primeiro para a outra margem, disse o jovem, depois eu dir-te-ei como poderás livrar-te»; e, assim que chegou à outra margem, deu-lhe o conselho do diabo. «Quando alguém te pedir para o atravessares, só tens que lhe pôr os remos nas mãos.» Continuou o seu caminho e chegou à cidade da árvore **estéril** e o guarda também quis saber a resposta. Então, repetiu-lhe o que tinha ouvido dizer ao diabo. «Matem o rato que lhe rói a raiz e ela dará de novo maçãs de ouro.» O guarda agradeceu e deu-lhe como recompensa dois burros carregados de ouro. Finalmente, chegou à cidade da fonte que tinha secado. E aí repetiu ao guarda o que o diabo tinha dito. «Há um sapo debaixo de uma pedra da fonte; procurem-no e matem-no que de novo terão vinho em **abundância**.» O guarda agradeceu e deu-lhe também dois burros carregados de ouro.

O jovem levou ao rei os três cabelos de ouro do diabo que ele lhe tinha pedido e, quando o rei viu os quatro burros carregados de ouro ficou todo contente e disse: «Agora que todas as condições estão satisfeitas, podes ficar com a minha filha. Mas diz-me, meu querido genro, de onde trazes todo esse ouro? É de facto um grande tesouro! - Atravessei um rio, respondeu-lhe, foi lá que o apanhei, está na margem como se fosse areia. — Será que também lá posso ir buscar algum? perguntou o rei completamente seduzido. — Tanto quanto quiserdes; há um barqueiro no rio, fazei com que ele vos atravesse para a outra margem e aí podereis encher os vossos sacos.» O rei, ganancioso, partiu a toda a velocidade e quando chegou à borda da água fez sinal ao barqueiro para o atravessar. O barqueiro aproximou-se, disse-lhe para entrar no barco e quando chegaram à outra margem pôs-lhe os remos nas mãos e saltou para terra.

E daí em diante o rei ficou barqueiro para castigo dos seus pecados. «E ainda lá estará? — Pois não!? Se nunca apareceu ninguém que lhe agarrasse nos remos...»

Irmãos Grimm, *Contos de Grimm* (tradução de Graça Vilhena),
texto com supressões (pp.137-144)

Leitura e Educação Literária

1. Ordena a sequência de acontecimentos pela ordem certa.

- a) O rapaz entregou os três cabelos de ouro ao rei.
- b) O diabo adormeceu junto da sua avó.
- c) A avó arrancou os três cabelos do seu neto.
- d) O rei tornou-se no novo barqueiro.
- e) A avó transformou o rapaz numa formiga.

_____ - _____ - _____ - _____ - _____

2. Responde às seguintes questões.

2.1. Explica em que consistia o problema do barqueiro.

2.2. A avó do diabo tinha muitos pesadelos? Justifica a tua resposta, utilizando palavras tuas.

2.3. Se pudesses pedir à avó do diabo para te transformar em qualquer animal, qual escolherias e porquê?

2.4. Indica o recurso expressivo que está presente na transcrição “Ai! gritou o diabo, o que é que te deu?”(linha 12).



Proposta de trabalho realizada por Gonçalo Pinto

Apêndice 8

Grelha de avaliação da proposta de Português - 5.ºano

Critérios	1.1	1.2	2.1.	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3	5.1	5.2	6.1	6.2	6.3	Total	Resultado da avaliação
Cotação	2	0	2	1	0	2	1	0	1	0,5	0	1,5	0	1,5	1	0	10	
Alunos																		
A1	—	0	—	1	—	—	1	—	1	—	—	—	0	—	1	—	4	Insuficiente
A2	2	—	2	—	—	2	—	—	1	—	—	—	0	—	1	—	8	Bom
A3	2	—	—	1	—	—	1	—	1	—	—	—	0	—	1	—	6	Bom
A4	2	—	2	—	—	—	1	—	1	—	—	1,5	—	—	1	—	8,5	Bom
A5	—	0	2	—	—	—	1	—	1	—	—	1,5	—	1,5	—	—	7	Bom
A6	—	0	2	—	—	—	1	—	—	0,5	—	—	0	—	—	0	3,5	Insuficiente
A7	—	0	—	1	—	—	—	0	1	—	—	—	0	—	—	0	2	Fraco
A8	—	0	—	1	—	—	—	0	1	—	—	—	0	—	1	0	3	Insuficiente
A9	2	—	2	—	—	—	1	—	1	—	—	—	0	1,5	—	—	7,5	Bom
A10	2	—	2	—	—	—	1	—	1	—	—	—	0	—	—	0	6	Suficiente
A11	—	0	—	1	—	—	—	0	1	—	—	—	0	—	—	0	2	Fraco
A12	2	—	—	1	—	—	—	0	—	0,5	—	—	0	—	—	0	3,5	Insuficiente
A13	2	—	—	1	—	—	—	0	1	—	—	—	0	—	1	—	5	Suficiente
A14	2	—	2	—	—	—	—	0	1	—	—	—	0	—	1	—	6	Suficiente
A15	—	0	—	1	—	—	1	—	1	—	—	—	0	—	1	—	4	Insuficiente
Média	1,07		1,47			0,67			0,93			0,2		0,73			5,07	Suficiente