

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 do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV

Núria Ramos Fonseca

Lisboa, julho de 2025

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 do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV

Núria Ramos Fonseca

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e
Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, sob a
orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida



Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) João Nave de Almeida

Coorientador/a (nome completo) _____

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Núria Ramos Soares

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

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, 1 de julho de 2021



Agradecimentos

Concluir este relatório é mais do que finalizar uma etapa académica, é reconhecer o percurso feito, os desafios que me moldaram, o apoio que recebi e, acima de tudo, as pessoas que ficaram felizes pela minha conquista.

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador, Professor Doutor José Maria de Almeida, pela exigência serena, pela atenção cuidadosa, pela confiança, amizade, carinho e pela sabedoria partilhada ao longo de todo o processo.

A todos os docentes e não docentes da Escola Superior de Educação João de Deus, o meu sincero reconhecimento pelo contributo que tiveram na minha formação. Quero agradecer especialmente ao Presidente, Professor Doutor António Ponces de Carvalho, à Professora Filomena Silva, à Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, à Professora Doutora Paula Colares Pereira, à Professora Doutora Fernanda Sampaio, à Professora Doutora Isabel Ruivo, à Professora Doutora Diana Boaventura, à Professora Doutora Ana Teresa Neves e à Professora Doutora Luciana Paredes. Em cada palavra, em cada aula, em cada gesto, deixaram marcas que levarei comigo.

A todas as educadoras e professoras que me acolheram nas salas de aula e me permitiram aprender com a prática, a minha gratidão. Em especial, à Professora Margarida Quintal e à Professora Rita Brito, pelo profissionalismo, entrega e dedicação. Ajudaram-me a ver com outros olhos o que é, verdadeiramente, ensinar.

Às minhas amigas e parceiras de percurso, Luísa Beja, Joana Corvo, Cátia Pinheiro e Ivone Maia, obrigada pela amizade cúmplice, pelas conversas que esclareceram dúvidas e acalmaram inquietações, e por me lembrarem tantas vezes que não estou sozinha. Às colegas Teresa Rau, Diana Matos e Leonor Botelho, obrigada pela ajuda e pelas partilhas que tornaram este caminho mais rico.

Aos meus pais, avós, tios, primos e irmãs, o meu mais profundo agradecimento pelo amor constante e pelo apoio sem reservas. À Ana, à Madalena e à Maísa, que são como família, agradeço por me fazerem sentir sempre acompanhada, pela presença, pelas palavras e pelo carinho.

Cada pessoa aqui mencionada, e tantas outras que me acompanharam de forma mais discreta, teve um papel essencial neste processo. A todas e a cada uma, o meu obrigada. Este percurso foi, acima de tudo, feito de encontros e é isso que o torna verdadeiramente significativo.

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional apresenta diversas reflexões sobre variadas temáticas na área da investigação em Educação, fundamentada em situações vivenciadas no percurso dos Estágios Profissionais I, II, III e IV, que se inserem nas unidades curriculares do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, iniciado em outubro de 2023 e finalizado em julho de 2025, na Escola Superior de Educação João de Deus.

A metodologia utilizada neste relatório foi de natureza qualitativa, com recolha de dados em escolas onde estagiei. Como instrumentos de recolha de dados, utilizei a observação e a análise documental.

Este documento foi dividido em quatro capítulos: No primeiro capítulo relato dez atividades, aulas ou situações, que considere pertinentes para a minha formação enquanto futura docente. Estes relatos inserem-se nas duas valências – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico – e reflito sobre as mesmas, fundamentando-as teoricamente.

No segundo capítulo, apresento oito planificações de aulas, em formato quadro com as respetivas inferências e fundamentação teórica das estratégias e recursos e realizo uma pesquisa teórica sobre as planificações.

No penúltimo capítulo, designado por Dispositivos de Avaliação, apresento quatro dispositivos de avaliação e descrevo e interpreto os resultados da avaliação das aprendizagens de alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

No quarto e último capítulo, apresento uma proposta de uma Atividade através de um Trabalho de Projeto, denominado “Portugal de Fio a Pavio”, com o objetivo de despertar os alunos, a comunidade educativa e os Encarregados de Educação para o património, a cultura e a sustentabilidade presentes no seu quotidiano.

Por fim, apresento as considerações finais deste Relatório, sintetizando as aprendizagens que o Estágio Profissional me permitiu desenvolver, refletir e construir.

Palavras-Chave: Ensino do 1.º Ciclo; Ensino do Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo; Estágio Profissional; Planificação; Avaliação; Trabalho de Projeto.

Abstract

This Professional Internship Report presents several reflections on various topics in the area of research in Education, based on situations experienced during Professional Internships I, II, III and IV, which are part of the curricular units of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, starting in October 2023 and ending in July 2025, at the João de Deus Higher School of Education.

The methodology used in this report was qualitative in nature, with data collection in schools where I did my internship. As data collection instruments, I used observation and documentary analysis.

This document is divided into four chapters: In the first chapter, I report on ten activities, classes or situations that I considered relevant to my training as a future teacher. These reports are part of the two valences – 1st and 2nd Cycles of Basic Education – and I reflect on them, providing a theoretical basis.

In the second chapter, I present eight lesson plans, in a table format, with the respective inferences and theoretical basis of the strategies and resources, and I conduct theoretical research on the plans.

In the penultimate chapter, called Assessment Devices, I present four assessment devices and describe and interpret the results of the assessment of the learning of students in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education.

In the fourth and final chapter, I present a proposal for an Activity through a Project Work, called “Portugal de Fio a Pávio”, with the aim of awakening students, the educational community and Guardians to the heritage, culture and sustainability present in their daily lives.

Finally, I present the final considerations of this Report, summarizing the learning that the Professional Internship allowed me to develop, reflect and build.

Keywords: 1st Cycle Teaching; Teaching Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle; Professional Internship; Planning; Assessment; Project Work.

Lista de Abreviaturas

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

CO₂ – Dióxido de Carbono

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund)

CIMGF – Coordenação de Internato Médico de Medicina Geral e Familiar

OE(SC) – Organização do Espaço em Semicírculo

UNICEP – Centro Universitário Central Paulista

ONU – Organização das Nações Unidas

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

PA – Perfil do Aluno

ONGs – Organizações Não Governamentais

HGP – História e Geografia de Portugal

EV – Educação Visual

ET – Educação Tecnológica

Índice Geral

Índice de Tabelas.....	XIII
Índice de Figuras.....	XIV
Introdução.....	1
1. Identificação e contextualização de Estágio Profissional.....	2
2. Calendarização e Cronograma.....	3
Capítulo 1 – Relatos de Estágio	5
1.1. Síntese do capítulo.....	5
1.2. Relatos de Estágio.....	5
1.2.1. Relato de Estágio 1.....	5
1.2.2. Relato de Estágio 2.....	7
1.2.3. Relato de Estágio 3.....	10
1.2.4. Relato de Estágio 4.....	12
1.2.5. Relato de Estágio 5.....	15
1.2.6. Relato de Estágio 6.....	18
1.2.7. Relato de Estágio 7.....	21
1.2.8. Relato de Estágio 8.....	24
1.2.9. Relato de Estágio 9.....	26
1.2.10. Relato de Estágio 10.....	29
Capítulo 2 – Planificações.....	33
2.1. Síntese do capítulo.....	33
2.2. Fundamentação teórica.....	33
2.3. Planificações em quadro	35
2.3.1. Planificação de aula da componente de Estudo do Meio (1.º ano).....	35
2.3.2. Planificação de aula da componente de Estudo do Meio (2.º ano).....	37
2.3.3. Planificação de aula da componente de Português (3.º ano).....	39
2.3.4. Planificação de aula da componente de Matemática (4.º ano).....	41
2.3.5. Planificação de aula (5.º ano – Português).....	43
2.3.6. Planificação de aula (5.º ano – H.G.P.).....	45
2.3.7. Planificação de aula (6.º ano – Português).....	47

2.3.8. Planificação de aula (6.º ano – H.G.P.).....	49
Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação.....	52
3.1. Síntese do capítulo.....	52
3.2. Fundamentação teórica.....	52
3.3. Avaliação da atividade da componente de Matemática.....	54
3.3.1. Contextualização da atividade.....	54
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	55
3.3.3. Apresentação e análise de resultados.....	57
3.4. Avaliação da atividade da componente de Estudo do Meio.....	58
3.4.1. Contextualização da atividade.....	58
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	59
3.4.3. Apresentação e análise de resultados.....	61
3.5. Avaliação da atividade da disciplina de Português.....	62
3.5.1. Contextualização da atividade.....	62
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	63
3.5.3. Apresentação e análise de resultados.....	66
3.6. Avaliação da atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal.....	67
3.6.1. Contextualização da atividade.....	67
3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação.....	68
3.6.3. Apresentação e análise de resultados.....	69
Capítulo 4 – Proposta de uma atividade através de um Trabalho de Projeto.....	72
4.1. Introdução ao trabalho de projeto.....	72
4.2. Fundamentação teórica do trabalho de projeto.....	73
4.3. Desenvolvimento do projeto.....	75

4.3.1 Problema.....	75
4.3.2. Problemas parcelares.....	75
4.3.3. Destinatários.....	76
4.3.4. Entidades envolvidas.....	76
4.3.5. Motivação e negociação.....	77
4.4. Objetivos.....	78
4.4.1. Objetivos gerais.....	78
4.4.2. Objetivos específicos.....	79
4.5. Planeamento.....	79
4.6. Recursos.....	82
4.6.1. Recursos materiais.....	82
4.6.2. Recursos humanos.....	83
4.7. Produtos finais.....	83
4.8. Avaliação.....	84
4.9. Calendarização.....	84
4.10. Considerações finais do projeto.....	85
Reflexão – Considerações finais.....	87
Referências Bibliográficas.....	90
Anexos.....	105
Anexo 1 – Proposta de trabalho da componente de Matemática do 4.º ano	
Anexo 2 – Grelha de correção dos resultados da proposta de trabalho da componente de Matemática do 4.º ano	
Anexo 3 – Proposta de trabalho da componente de Estudo do Meio do 4.º ano	
Anexo 4 – Grelha de correção dos resultados da proposta de trabalho da componente de Estudo do Meio do 4.º ano	

- Anexo 5 – Proposta de trabalho da disciplina de Português do 5.º ano
- Anexo 6 – Grelha de correção dos resultados da proposta de trabalho da disciplina de Português do 5.º ano
- Anexo 7 – Grelha de avaliação dos resultados da Comunicação Oral em História e Geografia de Portugal no 6.º ano
- Anexo 8 – Ficha orientadora do trabalho de JigSaw do 6.º ano
- Anexo 9 – Modelo de autorização de Visita de Estudo
- Anexo 10 – Guia para entrevistas – Projeto “Portugal de Fio a pavio”
- Anexo 11 – Cartaz de divulgação Feira-Exposição “Portugal com vida”
- Anexo 12 – Modelos de *QR Codes* + Instruções para criação digital
- Anexo 13 – Ficha de Autoavaliação do aluno – Projeto “Portugal de Fio a Pavio”
- Anexo 14 – Grelha de observação do Projeto “Portugal de Fio a Pavio”
- Anexo 15 – Rubrica de Avaliação dos produtos finais
- Anexo 16 – *Feedback* da comunidade escolar

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Calendarização e Cronograma do 1.º semestre.....	3
Tabela 2 – Calendarização e Cronograma do 2.º semestre.....	4
Tabela 3 – Calendarização e Cronograma do 3.º semestre.....	4
Tabela 4 – Calendarização e Cronograma do 4.º semestre.....	4
Tabela 5 – Planificação de aula da componente de Estudo do Meio – 1.º ano.....	35
Tabela 6 – Planificação de aula da componente de Estudo do Meio – 2.º ano.....	37
Tabela 7 – Planificação de aula da componente de Português – 3.º ano.....	39
Tabela 8 – Planificação de aula da componente de Matemática – 4.º ano.....	41
Tabela 9 – Planificação de aula da disciplina de Português – 5.º ano.....	43
Tabela 10 – Planificação de aula da disciplina de História e Geografia de Portugal – 5.º ano.....	46
Tabela 11 – Planificação de aula da disciplina de Português – 6.º ano.....	48
Tabela 12 – Planificação de aula da disciplina de História e Geografia de Portugal – 6.º ano.....	50
Tabela 13 – Distribuição das cotações pelos critérios definidos para cada parâmetro para a proposta de trabalho da componente de Matemática do 4.º ano.....	56
Tabela 14 – Distribuição das cotações pelos critérios definidos para cada parâmetro para a proposta de trabalho da componente de Estudo do Meio do 4.º ano.....	60
Tabela 15 – Distribuição das cotações pelos critérios definidos para cada parâmetro para a proposta de trabalho da disciplina de Português do 5.º ano.....	65
Tabela 16 – Rubrica de avaliação da Comunicação Oral em História e Geografia de Portugal.....	69
Tabela 17 – Calendarização do projeto “Portugal de Fio a PAVIO”.....	84

Índice de Figuras

Figura 1 – Observação de sementes.....	11
Figura 2 – Observação de frutos.....	11
Figura 3 – Explicação com moedas fictícias.....	13
Figura 4 – Materiais e reagentes.....	16
Figura 5 – Resultado da experiência.....	16
Figura 6 – Fábula “O Veado e o Caçador”.....	19
Figura 7 – Fábula “Dois Amigos e um Urso”.....	19
Figura 8 – Resultados da avaliação da componente de Matemática no 4.º ano.....	57
Figura 9 – Resultados da avaliação da componente de Estudo do Meio no 4.º ano.....	61
Figura 10 – Resultados da avaliação da disciplina de Português no 5.º ano.....	66
Figura 11 – Resultados da avaliação da disciplina de História e Geografia de Portugal no 6.º ano.....	70

Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, durante quatro semestres na Escola Superior de Educação João de Deus.

Na minha visão, enquanto futura docente, o Estágio Profissional tem um papel fundamental na formação dos estudantes de educação, sendo uma experiência muito desafiante. Foi através da realização desta experiência, da observação de práticas e de situações pedagógicas que elegi as valências com as quais mais me identifico. Considero que em todos os contextos de estágio pude apurar muitas aprendizagens, refletir e concluir sobre o que é essencial para a minha formação como estudante de educação.

Durão e Almeida (2017, p. 72) consideram que o formando em educação deve saber realizar a “observação da sua própria aprendizagem no decorrer da prática pedagógica, a questionar, a confrontar, a analisar, a interpretar e a refletir sobre a sua capacidade de ensinar, a colmatar as dificuldades e a resolver problemas de que vai tendo consciência”. Para tornar esta adaptação mais eficaz e facilitadora, é pertinente ter o apoio de um supervisor e como tal devem criar “uma relação de empatia e ainda de cumplicidade, uma vez que o supervisor e o supervisionado esforçar-se-ão por se conhecerem cada vez melhor e trabalharem em conjunto”. (p. 73)

A realização da prática pedagógica, para Caldeira *et al.* (2017, p. 48), tem como objetivo principal “o desenvolvimento pessoal e profissional de cada estudante” como tal é necessário a execução de uma avaliação formativa.

Por outras palavras, a formação de estudantes de educação é fundamental para construir e moldar a própria futura profissão de professor. Neste sentido o estágio profissional traduz-se na prática de ensino supervisionada que é decisiva para os docentes em formação inicial. Alarcão e Tavares (2010, p. 8) defendem a ideia de que “a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores”.

Ao longo de todos os semestres referentes a este Relatório de Estágio, os estudantes do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico foram acompanhados por uma equipa de supervisão e por orientadores cooperantes, possibilitando um maior momento de reflexão e de aprendizagem antes e após a realização das diversas aulas propostas neste período.

Para além da introdução, este Relatório compreende quatro capítulos: no primeiro capítulo, apresentam-se dez relatos de estágio; no capítulo seguinte apresenta-se oito planificações; no terceiro capítulo são descritos quatro dispositivos de avaliação de aulas; no último capítulo é apresentada uma proposta de uma Atividade através de um Trabalho de Projeto.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

A fim de contextualizar, compreender e interpretar o proposto Relatório de Estágio Profissional, descrevo de forma clara e sucinta algumas situações que experienciei ao longo do estágio.

No primeiro semestre do Mestrado, realizei o Estágio Profissional I numa escola particular, localizada em Lisboa com duas valências: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, das quais fazem parte crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos. Este estágio dividiu-se em dois momentos, separados pela interrupção letiva das férias de Natal. Em ambos os momentos tive a oportunidade de observar, lecionar e adquirir práticas pedagógicas de Português, Estudo do Meio e de Matemática.

Nas salas dos 3.º e 4.º anos, podemos observar estruturas um pouco diferentes, mas ambas contêm materiais de apoio à aprendizagem e janelas que proporcionam uma grande luz natural. O primeiro momento de Estágio Profissional decorreu entre os dias 13 de outubro de 2023 a 15 de dezembro de 2023, com uma turma composta por 25 alunos. O segundo momento de Estágio Profissional, com uma turma de 22 alunos, ocorreu entre os dias 5 de janeiro de 2024 a 9 de fevereiro de 2024.

Relativamente ao segundo semestre, o estágio foi realizado também numa escola particular, localizada em Lisboa, com as mesmas valências que a escola apresentada anteriormente. O Estágio Profissional II dividiu-se em duas fases. A primeira fase, entre os dias 4 de março de 2024 a 6 de maio de 2024, acompanhei uma turma de 1.º ano com 20 alunos, que tinha aulas numa sala ampla com uma porta que dava acesso ao exterior. Na segunda fase do semestre, de 10 de maio de 2024 a 5 de julho de 2024, desenvolvi atividades com uma turma do 2.º ano com 20 alunos, que me acolheu numa sala com características idênticas à sala anterior, das paredes de ambas as salas, estavam expostos trabalhos realizados pelos alunos.

De 9 de outubro de 2024 a 30 de maio de 2025, realizei o 3.º e 4.º semestres de Estágio Profissional numa escola particular, em Lisboa, com as valências de 1.º, 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário. Este estabelecimento de ensino dispunha dezenas de

salas de aula, incluindo laboratórios, salas de informática, salas de professores e de reuniões, a escola apresentava campos de futebol, refeitórios, biblioteca e um enorme espaço exterior.

No decorrer do estágio e neste estabelecimento de ensino, tive a oportunidade de acompanhar duas docentes dos grupos de Português e História e Geografia de Portugal e as suas turmas, que no total contabilizavam-se duas de 5.º ano e quatro de 6.º ano.

No final do 4.º semestre, entre os dias de 2 de junho de 2025 e 4 de julho de 2025, realizei o Estágio Profissional IV numa escola particular em Lisboa, com as valências de Berçário, Creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste local, acompanhei uma turma de 4.º ano com 21 alunos e realizei a minha Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional.

Ao longo de todos os semestres, presenciei e participei em reuniões de estágio com a equipa de supervisão e com as colegas de orientação tutorial, onde realizei trabalhos autónomos e de equipa através de pesquisa e de preparação de atividades e aulas de ensino e aprendizagem.

2. Calendarização e Cronograma

As práticas acima contextualizadas, integradas na Unidade Curricular de Estágio Profissional I e II, decorreram entre 13 de outubro de 2023 e 5 de julho de 2024, e encontram-se nos cronogramas seguintes identificados como Tabela 1 e 2.

Nos cronogramas seguintes, apresento de forma sintética as atividades que contribuíram para a elaboração deste Relatório, no qual obtive sempre ajuda por parte de um docente da instituição, as reuniões de estágio, as orientações tutoriais semanais de duas horas, os períodos de estágio profissional e o período de preparação deste Relatório.

Tabela 1

Calendarização e Cronograma do 1.º semestre

Semestre	Atividades	Datas
1.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa I	20.09.2023 – 04.10.2023
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico no 3.º ano	13.10.2023 – 15.12.2023
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico no 4.º ano	05.01.2024 – 09.02.2024
	Reuniões de estágio	nov. – dez. 2023 e jan. – fev. 2024
	Orientação tutorial	12.10.2023 – 08.02.2024
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	11.10.2023 – 07.02.2024

Tabela 2

Calendarização e Cronograma do 2.º semestre

Semestre	Atividades	Datas
2.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa II	26.02.2024 – 01.03.2024
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico no 1.º ano	04.03.2024 – 06.05.2024
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico no 2.º ano	10.05.2024 – 05.06.2024
	Reuniões de estágio	mar. – jul. 2024
	Orientação tutorial	05.03.2024 – 02.07.2024
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	04.03.2023 – 05.07.2024

As práticas acima contextualizadas, integradas na Unidade Curricular de Estágio Profissional III e IV, decorreram entre 9 de outubro de 2024 e 4 de julho de 2025, e encontram-se nos cronogramas seguintes identificados como Tabela 3 e 4.

De seguida, apresento de forma sucinta as atividades que contribuíram para a elaboração deste Relatório, no qual também obtive sempre ajuda por parte da Equipa de Supervisão Pedagógica e um docente da instituição ao longo do semestre.

Tabela 3

Calendarização e Cronograma do 3.º semestre

Semestre	Atividades	Datas
3.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa III	23.09.2024 – 04.10.2024
	Estágio no 2.º Ciclo do Ensino Básico no 5.º e 6.º ano	09.10.2024 – 07.02.2025
	Reuniões de estágio	nov. – dez. 2024 e jan. – fev. 2025
	Orientação tutorial	08.10.2024 – 04.02.2025
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	08.10.2024 – 07.02.2025

Tabela 4

Calendarização e Cronograma do 4.º semestre

Semestre	Atividades	Datas
4.º	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa IV	17.02.2025 – 21.02.2025
	Estágio no 2.º Ciclo do Ensino Básico no 5.º e 6.º ano	24.02.2025 – 30.05.2025
	Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico no 4.º ano	02.06.2025 – 04.07.2025
	Reuniões de estágio	fev. – jul. 2025
	Orientação tutorial	25.02.2025 – 01.07.2025
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	24.02.2025 – 04.07.2025

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Síntese do capítulo

Neste primeiro capítulo irei apresentar dez relatos de aulas ou atividades observadas ou lecionadas durante os estágios profissionais, que tem como objetivo refletir sobre aspetos pertinentes da docência e das minhas aprendizagens. Sete destes relatos resultam da minha observação de práticas realizadas por docentes titulares ou colegas de estágio, e os restantes são aulas dinamizadas e lecionadas por mim.

Todas as narrativas de estágio incluem as devidas inferências, apoiadas pela fundamentação teórica.

1.2. Relatos de Estágio

1.2.1 Relato de Estágio 1

No dia 10 de novembro de 2023 observei uma aula dinamizada por uma colega estagiária, no âmbito da componente de Matemática, com a duração de 40 minutos, numa turma de 18 alunos, do 2.º ano do Ensino Básico. A aula referida anteriormente foi também presenciada pela equipa de supervisão pedagógica juntamente com as restantes colegas estagiárias.

A colega decidiu dividir a aula em dois espaços, sendo que o primeiro momento decorreu no ginásio da escola, com material previamente preparado e já colocado no espaço. Iniciou a atividade pedindo à turma para que se sentasse em meia-lua, com o objetivo de proporcionar uma melhor visibilidade para os alunos. Após todos estarem cómodos, iniciou a leitura da história adaptada por si, da Branca de Neve, na qual improvisou uma receita para adormecer a princesa da história.

Nesta parte da história, os alunos, em grupos de 4/5 elementos, levantavam-se e iam procurar materiais simbólicos aos ingredientes da receita, que estavam à disposição no ginásio. Estes materiais consideram-se elementos do quotidiano, como pedras, folhas, galhos e pinhas. A colega referia a quantidade de ingredientes que os alunos tinham de trazer e cada grupo organizava-se de forma a que todos trouxessem no mínimo um ingrediente.

Após a finalização da leitura, interpretação da história e da procura de todos os ingredientes necessários, a colega reforçou as quantidades dos mesmos recolhidos pelos alunos. Organizaram em conjunto os dados recolhidos e atribuíram as quantidades de ingredientes aos valores das barras do material Cuisenaire. Para uma melhor perceção

desta organização, a colega pendurou na parede do ginásio uma folha A3 de papel cenário, desenhado com as partes constituintes de um gráfico de barras, lembrando-as através de questões direcionadas. Para este estar completo faltava as ditas barras e os nomes das categorias. Para tal, utilizou tintas de cores primárias para misturar e assim transformar nas cores necessárias das barras do material matemático referido anteriormente.

Após a transformação da cor, pediu ao aluno (A1) para pintar o papel cenário até ao traço com o respetivo número. De seguida, escreveu, por baixo da barra, o nome do ingrediente que representava. Posteriormente, solicitou ao aluno (A2) para realizar uma nova mistura e ao aluno (A3) para pintar relativamente à quantidade correspondente à cor e assim sucessivamente até preencher o gráfico na sua totalidade, mencionando todos os ingredientes.

No segundo momento da aula lecionada pela colega, foi realizado na sala de aula da turma e consistia em reproduzir o gráfico criado no ginásio, individualmente numa folha quadriculada de 1cm, utilizando neste caso, as peças do material Cuisenaire. A colega pediu para distribuírem as caixas do material didático, lembrou as regras do mesmo e explicou a atividade. Depois de perceberem quais as peças que iriam utilizar pintaram de acordo com as cores das mesmas. Os alunos executaram a atividade com facilidade e à medida que iam terminando ilustravam numa folha branca os ingredientes utilizados na receita improvisada.

Inferências e Fundamentação Teórica

Freire (1996, p. 40) defende que "a educação não pode ser vista como algo que se processa apenas dentro da sala de aula. Ela deve estar vinculada à vida, à realidade dos alunos. Eles precisam ver a conexão entre o que aprendem na escola e o mundo que os cerca". No entendimento do mesmo autor, este comenta que "é fundamental que as atividades educacionais incluam experiências fora do ambiente tradicional, permitindo aos alunos explorar, experimentar e aprender através da interação direta com a comunidade e o meio ambiente".

A colega iniciou a sua aula com a leitura de uma história, inserida no contexto de literatura infantojuvenil e Hunt (2010, p. 90) refere que a literatura infantil "significará liberdade para estudá-la, e uma abordagem intelectual clara que tornará o seu estudo relevante a seus leitores – além de exclusividade, que a tornaria aceitável".

Como tal quem leu a história foi uma adulta e este mesmo autor apresenta as dificuldades de que um adulto tem ao ler livros infantis, expondo que "ler literatura

infantil é, para o adulto, um processo mais complexo do que ler um livro adulto”. Ainda nesta ótica, considera que “os leitores adultos nunca podem compartilhar as mesmas referências que as crianças, em termos de experiência de leitura e vida”. (p. 79)

Para além de mudar de espaço e de articular os conteúdos com a disciplina de Português, a colega promoveu ainda uma ligação interdisciplinar com as artes visuais. Tal como sustenta Consiglieri (2017, p. 91), trata-se de “uma aprendizagem erudita adquirida através de uma maior abrangência da experiência estética percorrida em contexto escolar como exterior a ele”, reconhecendo assim, o valor da integração de diferentes linguagens e ambientes no processo formativo dos alunos.

Ainda neste sentido da interdisciplinaridade entre Matemática e o subdomínio das Artes Visuais, Loureiro e Regatão (2019, p. 2) referem que “na interdisciplinaridade há uma exigência da aprendizagem das crianças, amplamente reconhecida pela investigação em educação e explicitamente veiculada nos documentos de orientação curricular”. Loureiro *et al.* (2017) salientam ainda que esta associação pode fornecer “ligações históricas entre estas duas áreas, no que respeita a processos de representação e de visualização, como pelo interesse que desperta entre professores e educadores”.

De acordo com o Ministério da Educação (2018a, p. 7), nas Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Domínio da Educação Artística, mais pormenorizadamente no subdomínio das Artes Visuais, refere que o aluno deve ser capaz de “mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção e desproporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria, entre outros), integrada em diferentes contextos culturais (movimentos artísticos, épocas e geografias)”.

1.2.2. Relato de Estágio 2

No dia 22 de janeiro de 2024, tive a oportunidade de observar uma aula de uma colega estagiária, com a duração de 40 minutos, realizada no âmbito da componente de Matemática, numa turma do 4.º ano de escolaridade do Ensino Básico, constituída por 22 alunos. Esta aula foi presenciada pela equipa de supervisão pedagógica da Escola Superior de Educação João de Deus, juntamente com as restantes colegas estagiárias.

A colega começou por rever os conteúdos questionando aos alunos o que entendiam por perímetro, sendo que uma das respostas que obteve foi como se calculava o perímetro. Aceitou a resposta do aluno (A1), referindo que essa resposta não era a que pretendia e então reforçou o que queria e obteve a resposta correta através do aluno (A2).

De seguida, a estagiária projetou no quadro a questão “como podemos definir área?”, após obter algumas respostas, a colega apresentou a definição e questionou os alunos sobre com que objetos do dia a dia era possível medir a área.

A minha colega de estágio pediu ao aluno (A3) para distribuir as caixas do material Cuisenaire e ao aluno (A4) para distribuir as folhas quadriculadas de 1cm, plastificadas. A colega relembrou as regras de utilização do material Cuisenaire e os seus valores, utilizando peças de cartolina plastificadas, em tamanho grande. Após a distribuição do material pediu que realizassem alguns exercícios de cálculo das áreas a partir de figuras criadas utilizando o material. Explicou ainda que a face da peça branca seria utilizada como unidade de medida para calcular a área das figuras referidas anteriormente. Abordou o conceito de áreas equivalentes através de duas figuras criadas por si com as peças do Cuisenaire, que são diferentes na sua estrutura, mas com o mesmo valor de unidade de área.

A colega não apresentou as unidades de medida de área, pois a turma não tinha aprendido, então baseou-se em unidades de medida e unidades de área. Explicou que estas eram consideradas unidades de área pois unidade de medida multiplicada por unidade de medida resulta em unidade de área. Apresentou as fórmulas para calcular as áreas do quadrado e do retângulo, e a turma realizou alguns exercícios com o material utilizado anteriormente e fizeram a correção em conjunto. A colega estagiária esteve todo este período a circular pela sala, mantendo a ordem na mesma, predominando o silêncio e a atenção dos alunos para o que a própria estava a dizer.

Por fim, pediu ao aluno (A5) para distribuir as propostas de trabalho, de forma a consolidar a matéria abordada. Esta proposta era composta por dois exercícios, um em que a colega dava as medidas e os alunos tinham de calcular a área e outro em que a colega dava a área e os alunos tinham de achar as medidas e perceber assim qual a forma da figura, de modo a encontrar as medidas dos seus lados. Podiam ainda utilizar o material Cuisenaire para desenhar as figuras e facilitar o seu cálculo. Fez também a correção da mesma através da estratégia de solicitação de alunos para a realização dos exercícios no quadro.

Inferências e Fundamentação Teórica

Os materiais manipuláveis desempenham um papel essencial na construção do conhecimento matemático, ao permitirem que os alunos explorem conceitos de forma concreta e intuitiva. Segundo Camacho (2012, p. 23), “os materiais manipuláveis são

objetos didáticos intuitivos e dinâmicos que visam a compreensão de diversos conceitos, tendo como finalidade, motivar e auxiliar o aluno na concretização das tarefas propostas”, promovendo assim uma aprendizagem mais ativa e significativa.

No mesmo sentido, Caldeira (2009a, p. 223) esclarece que “o material manipulativo, através de diferentes actividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar aprendizagens diversas”. A mesma autora acrescenta ainda que “os materiais manipulativos devem representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstractas”.

Tal como referido anteriormente, a minha colega de estágio utilizou o material Cuisenaire na sua dinamização. Caldeira (2009b, p. 126) sustenta que este material não só desenvolve o raciocínio lógico da matemática como também “possui um considerável valor na educação sensorial. As peças são feitas de um material de fácil manipulação e diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e a experimentação”.

Para um bom aproveitamento deste mesmo material, o docente deve ter conhecimentos prévios do mesmo e naturalmente saber manuseá-lo, tal como destaca Caldeira (2009b, p. 127), “a importância dos professores conhecerem as potencialidades e a utilização dos materiais manipulativos de forma a não condicionar as suas práticas e adequar tarefas que permitam um papel ativo, adequado e reflexivo na construção do saber”.

De acordo com o documento elaborado pelo Ministério da Educação (2018b, p. 11), em que se inserem as Aprendizagens Essenciais do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico na disciplina de Matemática, na articulação com o perfil dos alunos, está plasmado que os mesmos, no final do ano letivo, sejam capazes de contactar “com um conjunto alargado de formas, relativas a figuras no espaço e no plano, com as quais produzem diversas operações, compondo e decompondo, estabelecendo relações espaciais”. Cabe ao docente saber utilizar progressivamente a linguagem simbólica matemática e reconhecer o seu valor para comunicar sinteticamente e com precisão.

Ao abordar o tema das áreas e relacionando-o com o material Cuisenaire, podemos afirmar que é uma boa estratégia para apreender este mesmo conteúdo. Do ponto de vista de Caldeira (2009b, p. 163), as peças coloridas deste material “permitem trabalhar as suas faces. Se observarmos a peça branca, veremos que a sua face representa um quadrado cujos lados medem 1cm”, podendo assim ajudar na perceção da multiplicação

do cálculo da área. A autora ainda demonstra vários exemplos de como podemos utilizar este material para ajudar no cálculo da área de diferentes figuras.

1.2.3. Relato de Estágio 3

No período de estágio numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico com 20 alunos, observei uma aula, com a duração de 50 minutos, no âmbito da componente de Estudo do Meio. A professora titular de turma pretendia que os alunos observassem, através do microscópio, as partes constituintes de uma planta e que as soubessem identificar.

A professora iniciou por dividir a turma em 8 pares e um trio, sentou-os de forma a que cada grupo tivesse um computador e um microscópio. Antes de iniciarem a observação através dos microscópios, a professora questionou como era constituída uma planta, à qual obteve a resposta “A planta é constituída por caule, folhas, flores, frutos, raiz e sementes”. De seguida, perguntou ao aluno (A1) qual ou quais podiam ser as cores das sementes, e este respondeu que podiam ser pretas ou castanhas.

Após apresentar as duas frutas que a turma iria observar (maçã e morango) a professora questionou ao aluno (A2), onde se encontravam as sementes do morango. O aluno respondeu que se encontravam na parte de fora da fruta. A professora perguntou ao aluno (A3) qual era a função do caule, este tendo respondido que servia para dar água e alimentos à planta. A professora complementou a intervenção do aluno ao referir que os “alimentos”, na verdade, eram sais minerais.

A professora continuou este diálogo com a turma através de outras questões como “Que outra função tem o caule?”, “Qual a função das folhas?”, “As folhas ajudam as plantas num processo muito importante, qual é?”, “Qual o objetivo da flor?”, “Para que serve o fruto?”, “Qual a função das raízes?” e “Para que serve a semente?”. Ao realizar estas questões, a professora obteve maioritariamente respostas corretas, que corrigia ou completava quando estavam menos corretas. Foram sempre dirigidas a diferentes crianças de modo a captar a atenção de toda a turma.

Depois de abordarem o tema da aula, seguiram para a exploração das partes constituintes das plantas, com a ajuda dos microscópios e os computadores disponibilizados na sala de informática. A professora juntamente com os alunos relembrou as regras de utilização deste material. Os alunos da turma fizeram uma exploração livre, mas controlada em que os grupos iam trocando entre si as partes que

ainda não tinham observado. Alguns alunos colocavam dúvidas ao longo da observação, às quais eu, nós dávamos resposta.

Figura 1

Observação de sementes



Figura 2

Observação de frutos



Ao finalizarem a observação de todas as partes da planta, os alunos arrumaram todo o material e dirigiram a sua atenção novamente para a professora, que realizou algumas questões sobre as suas observações. Exemplos: “Como era o interior do caule?”, “Que aspeto tinha a textura do interior da maçã?”, “Como era a semente?”, “Como era a folha?”, entre outras. Teve respostas bastante diferentes, das quais selecionei algumas: “– O interior do caule era amarelo ou verde e parecia que tinha uns raminhos”; “– A textura da maçã parecia esponjosa”.; “– A folha parecia que tinha veias”. O aluno (A4) mostrou o pulso e comparou as suas veias com as ramificações da folha.

Inferências e Fundamentação Teórica

A professora titular promoveu a aprendizagem cooperativa que tem como objetivo aumentar as “habilidades cognitivas e sociais por meio de um conjunto de técnicas aprendidas”, que por si só tem um grau elevado de estruturação na sua aprendizagem. (Oxford, 1997, p. 444)

O mesmo autor explica que na aprendizagem cooperativa “os indivíduos são responsáveis pelo grupo e vice-versa”, sendo o professor um observador que apenas intervém quando necessário, elevando assim as diretrizes das atividades propostas. Esta aprendizagem desenvolve vários aspetos, dos quais se destaca a “interdependência positiva, responsabilização, trabalho em grupos, papéis definidos e estruturas”. (p. 445)

A dinamizadora da aula relatada anteriormente utiliza materiais informáticos que facilitam a aprendizagem das crianças, pois “as instituições de ensino não podem deixar

de preparar os alunos, hoje, para esta revolução tecnológica que invade a cada dia mais a vida das pessoas”. (Carrão, 2006, p. 126)

Vários autores têm procurado esclarecer o quão importante é a utilização destes recursos. Na perspectiva de Machado (2003):

Uma forte e bem orientada formação no domínio das TIC (não tecnicista, mas sim visando aspectos de aplicação pedagógica) pode ser não só uma excelente ferramenta, mas também uma ótima estratégia de introdução de mudanças e inovações no sistema de ensino. (p. 225)

Carrão (2006, p. 136) destaca ainda que “a informática educativa pode e deve auxiliar a escola a promover a tão falada integração curricular, a quebra das barreiras entre as disciplinas e a quebra das barreiras culturais”.

Pereira (1992) refere que “o ensino das ciências contribui para o desenvolvimento de atitudes e valores que determinam comportamentos do indivíduo” e acrescenta que os alunos de educação básica devem adquirir atitudes como “a exigência de fundamentação, a persistência, entre outras, o ensino das ciências, e mais especificamente, o ensino experimental das ciências”.

No mesmo sentido, Afonso (2008) acrescenta que a aproximação da criança ao conhecimento científico pode constituir um contributo significativo para o desenvolvimento e amadurecimento das suas capacidades cognitivas, conduzindo para uma melhor rotina de pesquisa e hábitos de pensamento.

Os recursos utilizados para proporcionar uma aprendizagem significativa e objetiva, também são fundamentais neste processo. Neste contexto, Moreira (2013, p. 1) exemplifica que o microscópio pode ser “um instrumento para ampliar e observar estruturas pequenas dificilmente visíveis ou invisíveis a olho nu”.

1.2.4. Relato de Estágio 4

A presente narrativa de estágio, relata uma aula planeada e orientada por mim, no âmbito da componente de Matemática, para uma turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico com 20 alunos, com a presença da equipa de supervisão pedagógica e algumas colegas de estágio.

Previamente, dispus a sala em formato U e coloquei no centro 5 caixas de madeira identificadas por placas com os seguintes nomes: “talho”, “frutaria”, “peixaria”,

“produtos hortícolas” e “cafeteria”. Cada uma delas continha produtos em miniatura, respetivos a cada categoria referida anteriormente. Em cada mesa coloquei uma cesta com um produto de cada caixa, de modo a que todos os alunos tivessem um exemplo de todos os produtos.

Figura 3

Explicação com moedas fictícias



Apresentei um vídeo dobrado por mim, sobre educação financeira, com o objetivo de chegarmos ao tema da aula. De seguida, ouvi as conceções prévias dos alunos sobre a temática e ainda questionei para que serve e em que situações se utiliza o dinheiro. Posteriormente apresentei as notas e moedas portuguesas e expliquei o seu valor, por exemplo: 2 moedas de 0,50€ têm o mesmo valor de uma moeda de 1,00€.

Após esta breve explicação, distribuí por cada aluno moedas e notas portuguesas fictícias. Pedi ao aluno (A1) que retirasse de uma das caixas expostas no centro da sala, um produto. Ao retirar da caixa, eu disse-lhe o preço desse respetivo produto e pedi aos restantes alunos para retirarem da sua cesta o produto igual ao do aluno (A1). Através do dinheiro distribuído anteriormente, os alunos teriam de representar o valor do produto. Pedi aos alunos (A2), (A3) e (A4), que explicassem como chegaram ao seu resultado, pois tiveram diferentes formas de obter o mesmo valor. Continuei a realizar esta tarefa, tornando-a cada vez mais difícil e até mesmo realizar algumas situações problemáticas.

Quando cheguei a um produto que tinha o valor de 1,00€, questionei ao aluno (A5), quantos cêntimos tem um euro, tendo o aluno hesitado em responder, mas após pensar alguns minutos respondeu que tinha 100 cêntimos, que dois euros seriam 200 cêntimos e que dez euros seriam 1000 cêntimos. Depois desta resposta correta e tão completa, ensinei à turma uma canção da minha autoria, sobre o dinheiro, para que as crianças aprendessem de uma forma mais lúdica algumas regras sobre o mesmo.

Após a equipa de supervisão pedagógica e as restantes colegas de estágio, terem saído da sala, a professora titular autorizou-me a continuar a aula, em que expliquei o conceito de troco, apresentei o “Jogo das compras”, dividi a turma em dois tipos de personagens, comerciantes e clientes e conduzi a turma ao espaço exterior mais próximo da sala, onde foi realizada esta atividade. Este jogo consistia em praticar a troca de produtos por dinheiro e também a realização do troco.

Inferências e Fundamentação Teórica

Nesta atividade propus várias situações problemáticas aos discentes, com o objetivo de me responderem apenas utilizando o cálculo mental. Do ponto de vista de Serrazina (2002), o cálculo mental pode ser desenvolvido através da introdução de estratégias e de algoritmos informais, que mais tarde, ajudarão na aprendizagem de algoritmos formais. Estes, se forem estimulados precocemente podem obstruir o desenvolvimento de estratégias de cálculo mental. A autora menciona que desenvolver competências de cálculo mental exige equilíbrio e conexão entre a compreensão conceptual e a capacidade de cálculo.

No mesmo sentido, Araújo e Janeiro (2005) consideram que o cálculo mental é uma competência essencial e como tal, apresentam razões/valores para que este e as estimativas sejam gratificados na aprendizagem da matemática. Apresentam como primeira razão “a maior parte dos cálculos feitos no dia-a-dia são basicamente cálculos de estimação e cálculo mental, onde os métodos standard do cálculo algorítmico não são utilizados. O cálculo mental tem pois uma importância prática”. (p. 20)

A segunda razão resume-se a ter um valor pessoal e individual, uma vez que cada indivíduo constrói as suas estratégias. A terceira razão tem um valor matemático e refere que o cálculo mental “acrescenta uma nova dimensão ao cálculo, nomeadamente, a do cálculo não mecanicista, com base na compreensão, flexível, do cálculo orientado para a resolução de problemas dentro do sistema dos números”. (p. 20)

Segundo Xu e Zia (2012, p. 2), a literacia financeira pode envolver diferentes conceitos, dos quais nomeiam, “a consciência e conhecimentos financeiros”, competências financeiras como, “a capacidade de calcular pagamentos de juros” e ainda de uma forma mais geral, “a gestão de dinheiro e planeamento financeiro”.

Por outro lado, Kirsch (2001) defende que a literacia financeira não é só o conhecimento desenvolvido durante os anos de escolaridade, mas o conjunto de capacidades, conhecimentos e estratégias que os indivíduos adquirem durante a sua vida.

Santander (2024, p. 1) considera a educação financeira importante para a tomada de decisões, deste modo “quanto mais cedo as crianças aprenderem e dominarem estes temas, maiores as probabilidades de se tornarem adultos que façam escolhas informadas sobre as suas finanças”, temas como a “importância de poupar dinheiro, comparar custos antes de uma grande compra ou planear a reforma”.

De acordo com a Direção-Geral da Educação (2024), “os alunos portugueses têm um contacto menos frequente com atividades e tarefas de literacia financeira na escola e que se encontram abaixo da média dos países da OCDE” a vários níveis.

1.2.5. Relato de Estágio 5

No Estágio Profissional II, numa turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico composta por 20 alunos, presenciei uma aula de pais no âmbito da componente de Estudo do Meio. Esta foi caracterizada como uma Atividade Experimental intitulada como “O balão mágico”.

Esta aula foi orientada pela professora titular de turma, que convidou os pais dos alunos para executarem esta atividade juntamente com os seus filhos. Primeiramente, a responsável de sala pediu para que os pais se sentassem perto dos seus filhos que já se encontravam em grupos de 4/5 elementos. Posteriormente, a professora reviu as regras da realização de uma atividade experimental, juntamente com a turma para o conhecimento dos pais. Um exemplo de regra que devemos cumprir: Quando se faz uma experiência não se deve cheirar nem provar.

Depois de enumerarem todas regras, a professora pediu que todos observassem o que estava dentro do tabuleiro, que se encontrava no centro de cada mesa. O aluno (A1) respondeu que eram os materiais e os reagentes que iriam utilizar na experiência e ainda distinguiu material (objeto) de reagente (substância). Os alunos (A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8) escreveram no quadro os nomes dos respetivos materiais: 1 garrafa de plástico, 1 colher, 1 balão, 1 funil, 1 copo medidor e 1 tabuleiro, e dos reagentes: vinagre e bicarbonato de sódio.

Após a identificação e a confirmação de todo o material, a professora da turma pediu ao aluno (A9) para distribuir as folhas de registo. Pediu para que o aluno (A10 e A11) lessem os pontos 1, 2 e 3 da folha de registos e que realizassem as previsões. Os pais também puderam partilhar as suas previsões, após todos os alunos terem assinalado na sua folha. Seguiram para o ponto 6, os pontos 4 e 5 referem-se aos materiais e reagentes

já abordados no início da aula, que apresenta a tabela de manter mudar e observar, esta já preenchida antecipadamente pela professora.

O aluno (A12) leu o ponto 7 e a professora atribuiu a um aluno de cada grupo um número de 1 a 4/5. Desta forma, a titular conseguiu que todos os alunos realizassem um procedimento da experiência, sem existir desorganização na sala de aula. Os pais ajudaram em alguns procedimentos menos práticos como “Prende o balão ao gargalo da garrafa” ou a utilização do funil. Depois de observarem o que acontecia ao balão, a professora escreveu no quadro a seguinte expressão: “vinagre = ácido acético + bicarbonato de sódio = CO₂” e questionou “Qual a razão do balão ter enchido?” Como não obteve resposta questionou com outras perguntas que conduziram à resposta da questão anterior como: “O que está dentro do balão?” O aluno (A1) respondeu, “ar”, “O ar ocupa espaço?”; O aluno (A12), “sim”. O aluno (A3) responde à primeira pergunta referindo que o balão encheu porque o ar que ocupa o espaço todo da garrafa fez com que o gás provocado pela mistura subisse e enchesse o balão.

Figura 4

Materiais e reagentes



Figura 5

Resultado da experiência



Após a realização da primeira parte da experiência, a professora realizou a segunda parte, em que diferenciava o tamanho da garrafa, numa mesa alta para que todos pudessem observar. Nesta 2.^a parte observaram que o balão encheu menos e o aluno (A4) referiu que o respetivo balão encheu menos porque a garrafa, sendo maior, tinha mais espaço para o CO₂ ficar lá dentro, assim o ar não subiu em tanta quantidade para o balão. No final os alunos realizaram o relatório da experiência.

Inferências e Fundamentação Teórica

Reis (2008, p. 58) constata que “a interação entre a Escola e a Família pode ir desde o alheamento profundo à participação mais ativa”, neste caso a professora titular

concretizou uma participação ativa dos pais dos alunos, tornando a aula mais dinâmica e divertida. A colaboração entre Escola e família tem um objetivo comum para benefício do aluno, a autora salienta que “é o seu sucesso acadêmico, ou melhor, a aquisição de competências”. (p. 59)

No mesmo sentido, Reis (2008) menciona qual a melhor colaboração entre estes dois lados, como o “veicular à criança confiança acerca da escolarização e ocorrências escolares, suportando e apoiando os anseios da criança e guardando para local próprio reações relativas à própria escola”. (p. 60)

As Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2018c) sustentam ser substancial “privilegiar atividades práticas como parte integrante e fundamental do processo de aprendizagem”. (p. 3)

A realização destas atividades permite que o aluno consiga experimentar e manipular os materiais mais pormenorizadamente, que, segundo Oliveira (2019) proporciona oportunidades de desenvolvimento e de aquisição de novos conhecimentos, através da pesquisa, da experimentação, do exercício, da descoberta e da imaginação. É fulcral que a criança tenha disponibilidade e possibilidade de ter à sua disposição materiais que possa explorar de forma livre autonomamente ou em conjunto.

Na visão de Martins *et al.* (2007), as ciências experimentais têm um papel fundamental na formação pessoal e social dos indivíduos, “onde a componente científico-tecnológica se inclui e sem a qual aquela não será conseguida”. Os autores defendem que cada indivíduo “deve dispor de um conjunto de saberes do domínio científico-tecnológico que lhe permita compreender alguns fenómenos importantes do mundo em que vive e tomar decisões democráticas de modo informado, numa perspectiva de responsabilidade social partilhada”. (p. 16)

Martins *et al.* (2007, p. 17) ressaltam que “a necessidade de promover uma educação científico-tecnológica de base para todos, desde os primeiros anos de escolaridade, tem-se constituído em tema consensual para a grande maioria de investigadores e educadores”.

E apresentam algumas razões a favor da educação em ciências desde os primeiros anos de escolaridade como, “promover capacidades de pensamento (criativo, crítico, metacognitivo, ...) úteis noutras áreas / disciplinas do currículo e em diferentes contextos e situações, como, por exemplo, de tomada de decisão e de resolução de problemas pessoais, profissionais e sociais”. (p. 17)

1.2.6. Relato de Estágio 6

No dia 26 de março de 2025, na biblioteca da escola onde realizei o Estágio Profissional IV, realizou-se uma atividade intitulada como “Fabular”, direcionada para as turmas do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico e orientada por duas professoras responsáveis por este espaço escolar.

Neste dia estavam presentes duas turmas deste ano de escolaridade que lhes foi explicado o objetivo da atividade a desenvolver. Primeiramente, justificaram o título da atividade, “Fabular” – fábulas + contar, de seguida questionaram aos alunos as características desta tipologia de texto e por fim exemplos de fábulas que conheciam.

As professoras que orientaram a atividade posicionaram-se no palco, onde se encontrava um cenário. Este foi utilizado para contar as quatro fábulas com sombras chinesas, “Dois Amigos e um Urso”, “A Raposa e o Corvo”, “O Veado e o Caçador” e “O Rato e a Rã”.

Após a leitura das duas primeiras fábulas pediram a um aluno para resumir a primeira e questionaram aos alunos o seguinte: “Concordas com o que o urso disse ao ouvido do menino?”, “Qual a moral deste conto?”, “Achas que a moral desta fábula se aplica aos dias de hoje?”. Um aluno respondeu que a moral da fábula lida anteriormente ainda se aplicava aos dias de hoje pois existem muitos amigos falsos.

De seguida, solicitaram um aluno para resumir a segunda fábula “A Raposa e o Corvo” e realizaram questões aos restantes alunos como por exemplo: “Que simbologia está ligada à raposa?”, “Qual a moral da história que acabaste de ouvir?” e obtiveram respostas como “A raposa é matreira”, “A história fala sobre a vaidade, que não devemos achar que somos melhor do que os outros” e “Não devemos acreditar em tudo o que nos dizem, não devemos ser tão ingénuos”.

Depois de obterem as respostas dos alunos pediram a uma professora, acompanhante de uma das turmas, que lesse a moral de ambas as fábulas escritas pelas titulares desta atividade.

Posteriormente, deram início à leitura e execução da 3.ª fábula “O Veado e o Caçador”. Tal como anteriormente, após a leitura da fábula questionaram qual a sua moral, ao qual obtiveram a seguinte resposta: “Não se preocupar apenas com a beleza, devemos gostar de nós na totalidade tal como somos”. Um dos alunos presentes na atividade quis explicar por palavras suas o porquê desta moral então referiu: “O Veado

valorizava apenas as suas hastes e desvalorizava as suas pernas, que no momento em que mais precisou foram as hastes que o impediram de se salvar”.

Finalmente leram a 4.º e última fábula e seguiram a mesma estratégia, questionando qual a moral da história. Um aluno respondeu que “não devemos confiar em alguém que não conhecemos”, outro aluno acrescentou que “não devemos trair a confiança dos outros porque podemos ser traídos também”, outro aluno referiu que “não podemos fazer mal aos outros que o mal se vira contra nós” e ainda disse o famoso ditado popular “O tiro pode sair pela culatra”.

Figura 6

Fábula “O veado e o Caçador”



Figura 7

Fábula “Dois Amigos e um Urso”



Novamente, uma das professoras que acompanhava as turmas leu a moral da 3.ª e 4.ª fábula escritas também pelas professoras da biblioteca. Estas mostraram e explicaram como realizaram os cenários e as personagens e também como mudavam de cenário na troca de fábulas.

No final, um aluno quis partilhar a sua experiência com as sombras chinesas, explicando que as utilizou numa apresentação oral da disciplina de Português. Este momento espontâneo revelou não só o entusiasmo com a atividade, como também a transferência de aprendizagens e estratégias entre momentos e contextos distintos da mesma área disciplinar.

Inferências e fundamentação teórica

Silva *et al.* (2011, p. 8) referem que “a importância de se proporcionar múltiplas experiências de leitura, que ajudem a consolidar, nomeadamente, “modelos mentais” sobre os diferentes tipos de textos”. Esta perspetiva reforça a necessidade de expor os alunos a uma variedade de géneros textuais, promovendo uma compreensão mais profunda e estruturada da leitura.

Para proporcionar diferentes experiências de leitura seguem-se algumas estratégias de apoio como:

(...) ativar conhecimentos prévios – sobre a estrutura do texto, sobre o tema, sobre leituras anteriores. Fazer inferências e deduções (...). Colocar hipóteses, fazer antecipações, predições. Questionar o texto, fazer perguntas sobre o texto. Representar visualmente o texto. Sintetizar ou resumir a informação. (pp. 9 e 10)

Durante a atividade, os alunos foram convidados a resumir as fábulas e a refletir sobre as suas morais, o que promoveu o desenvolvimento de competências de interpretação, inferência e pensamento crítico. As perguntas colocadas, como “Concordas com o que o urso disse ao ouvido do menino?”, ou “A moral desta fábula aplica-se aos dias de hoje?”, incentivaram a construção de sentido a partir da leitura e o diálogo entre pares. Este tipo de experiência está alinhado com o que Balça e Azevedo (2017, p. 140) defendem ao afirmarem que “a promoção de uma educação literária visa sempre a formação de leitores e de leitores literários”.

A atividade também favoreceu o contacto direto com diferentes textos literários permitindo que os alunos se apropriassem de convenções textuais e valores simbólicos. Neste sentido, os mesmos autores referem que “a educação literária visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como convenções, temas e estilemas literários de modo a que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma casa comum”.

Ao utilizar a biblioteca como espaço didático enriqueceu a experiência pedagógica, proporcionando uma aprendizagem mais significativa. A escolha da biblioteca contribuiu para a criação de um ambiente mais acolhedor e motivador para os alunos. Este tipo de prática vai ao encontro da perspetiva pedagógica de Célestin Freinet, que valorizava a aprendizagem ativa em contextos diversificados.

Para Freinet (1996), o espaço educativo deve estender-se para além da sala de aula convencional, promovendo atividades que favoreçam a observação, a descoberta e a participação dos alunos. A sua proposta da “aula-passeio” ilustra bem esta visão, na qual a aprendizagem decorre do contacto direto com o meio e da exploração de contextos reais.

A atividade “Fabular”, ao incentivar os alunos a refletirem sobre as morais das fábulas, assenta na conceção de que a literatura pode desempenhar um papel formativo no desenvolvimento ético das crianças. Segundo Piaget (1994), o contacto com situações

simbólicas e dilemas morais permitem às crianças construir progressivamente o seu juízo moral, desenvolvendo a capacidade de interpretar comportamentos, avaliar consequências e interiorizar valores sociais fundamentais através da leitura e análise das narrativas.

Embora a fábula seja uma narrativa tradicional e não um texto dramático, a sua encenação, por exemplo através de sombras chinesas, potencia a dimensão expressiva e interpretativa da leitura. Neste sentido, Bastos (1999, p. 224) salienta que a dramatização constitui “um «palco» privilegiado para a aquisição do gosto e dos hábitos de leitura”, permitindo desenvolver “operações estruturantes: cognitivas, afetivas e semióticas”. Estas operações podem ser mobilizadas através de exercícios variados, como “leitura, compreensão, interpretação, produção escrita, improvisação, simbolização, memorização, repetição (importante trabalho metalinguístico e metacognitivo), representação, (...)”, potenciando uma abordagem rica e integrada da leitura em contexto educativo.

1.2.7. Relato de Estágio 7

No dia 31 de março de 2025, tive a oportunidade de observar uma aula da minha colega de estágio com a duração de 50 minutos, realizada no âmbito da disciplina de Português, numa turma do 6.º ano do Ensino Básico, constituída por 20 alunos, uma aula acompanhada pela professora cooperante, pela equipa de Supervisão Pedagógica e pelas colegas estagiárias.

A aula teve início com a introdução do tema, centrado no texto de tradição popular “A nau Catrineta”, recolhido por Almeida Garrett. A colega procedeu à explicação do conceito de romance tradicional, destacando as suas características formais e o contexto da tradição oral em que se insere. Seguidamente, os alunos realizaram uma leitura expressiva do poema narrativo, feita em voz alta, com a participação de vários elementos da turma.

Após a leitura, foi distribuída uma proposta de trabalho centrada na compreensão do texto. Esta incluía questões de interpretação literal, inferencial e identificação de elementos característicos do género textual em estudo. Os alunos trabalharam em pares e, posteriormente, houve uma partilha das respostas, mediada pela colega estagiária, que aproveitou para esclarecer dúvidas e reforçar os aspetos fundamentais do poema.

De seguida, foi entregue a segunda proposta de trabalho, com o formato de uma nau, que integrava uma vertente gramatical com foco na morfologia e lexicologia, mais concretamente na formação de palavras por derivação e composição. Antes de iniciarem a resolução das questões, a colega apresentou um *PowerPoint* de apoio que revia os conceitos de prefixação e sufixação, bem como a distinção entre palavras derivadas e compostas. Esta explicação foi acompanhada por exemplos visuais que facilitaram a compreensão dos alunos.

Durante o tempo de resolução da ficha, a colega estagiária circulou pela sala, prestando apoio individualizado e garantindo que todos os alunos estavam empenhados nas tarefas propostas. O ambiente em sala de aula manteve-se calmo e atento, mostrando interesse por parte dos alunos. Após a realização dos exercícios, foi feita a correção coletiva, durante a qual a colega procurou que os alunos justificassem as suas respostas, promovendo o raciocínio linguístico.

A colega estagiária concluiu a aula com uma breve síntese dos conteúdos gramaticais trabalhados, nomeadamente os processos de derivação e composição, relacionando-os com o vocabulário do texto lido. Foi notório o esforço da colega estagiária em integrar a componente literária e gramatical numa mesma aula, explorando os conteúdos de forma articulada e com recurso a materiais diversificados.

Inferências e Fundamentação Teórica

A colega estagiária articulou o domínio da Educação Literária com o domínio da Gramática, em consonância com as orientações das Aprendizagens Essenciais de Português para o 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2018f) segundo as quais:

este domínio [educação literária] abre possibilidade de convergência com a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletirão procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e uso específico da língua. (p. 3)

No mesmo sentido, Morgado *et al.* (2021) sustentam a importância de uma abordagem integrada e interdisciplinar no desenvolvimento das aprendizagens no ensino básico. A aula desenvolvida demonstrou, assim, uma prática alinhada com princípios da

linguística aplicada à didática, promovendo uma aprendizagem significativa, contextualizada e atenta à realidade dos alunos.

A leitura da obra recolhida por Almeida Garrett, realizada em voz alta com a participação dos alunos, foi conduzida de forma orientada, com questões prévias e momentos de reflexão partilhada, o que favoreceu uma compreensão mais profunda do poema. Esta estratégia está alinhada com a perspetiva de Solé (1992) que defende que ler é um processo ativo no qual o leitor constrói significados a partir da interação com o texto. Assim, a colega criou condições para que os alunos ativassem conhecimentos prévios, formulassem hipóteses e estabelecessem inferências, competências fundamentais no desenvolvimento de literacia.

A exploração dos processos de derivação e composição foi realizada com base no vocabulário do texto literário, permitindo aos alunos observar a gramática em uso. Esta abordagem está de acordo com a proposta de Dolz *et al.* (2010), segundo a qual o ensino da gramática ganha mais sentido quando se realiza no interior de projetos de produção e compreensão de textos. Ao trabalhar os conteúdos gramaticais a partir de um poema tradicional, a colega valorizou o uso funcional da língua e fomentou uma aprendizagem mais significativa.

Para além das abordagens didáticas centradas na produção textual, importa também considerar uma perspetiva linguística que reconheça a língua como objetivo de reflexão e análise sistemática. Neste âmbito, Mateus *et al.* (2003, p. 33) defendem que “a variação seja ela histórica ou diacrónica, regional ou diatópica, social ou diastrática ou, ainda, situacional, pode ser observada e estudada a partir de procedimentos teóricos e metodologicamente regulados”. Este enquadramento legitima pedagogicamente a análise de fenómenos linguísticos a partir de textos reais e culturalmente marcados, como é o caso do romance tradicional “A nau Catrineta”, permitindo aos alunos desenvolver uma consciência linguística mais crítica e contextualizada.

A abordagem adotada pela colega reflete as propostas de Silva (2003), que defende a necessidade de repensar o ensino da gramática, propondo práticas inovadoras que se afastem da mera descrição normativa e que promovam uma reflexão funcional e contextualizada sobre o uso da língua. Neste sentido, a exploração dos processos de formação de palavras a partir de um texto literário permitiu aos alunos observar a gramática como instrumento de construção de sentido.

Em síntese, a prática observada revela uma visão atualizada e coerente do ensino da língua portuguesa, ancorada na articulação entre os domínios da educação literária e da gramática. Através da leitura orientada e da exploração linguística contextualizada, a colega estagiária proporcionou uma experiência de aprendizagem significativa, sustentada por princípios didático-linguísticos contemporâneos que valorizam o texto como espaço privilegiado de reflexão, análise e construção do saber linguístico.

1.2.8. Relato de Estágio 8

Durante o período de Estágio Profissional IV, foi dinamizada uma visita de estudo com uma turma do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, uma atividade que teve como principal objetivo a consolidação de conteúdos abordados em sala de aula, através da realização de um *Peddy Paper* pedagógico, orientado para a exploração do património histórico da Baixa Pombalina e para a promoção de aprendizagens significativas em contexto real.

A escolha deste local justificou-se pela sua relevância histórica e simbólica, nomeadamente pela reconstrução urbana empreendida após o terramoto de 1755, conduzida pelo Marquês de Pombal. Este contexto permitiu abordar com maior profundidade o impacto do sismo na organização do espaço urbano, bem como os princípios inovadores aplicados na reconstrução da cidade.

O percurso teve início junto ao Teatro Nacional D. Maria II, Praça do Rossio, e culminou na Praça do Comércio, junto à estátua equestre de D. José I. Ao longo do trajeto, os alunos passaram por diversos pontos emblemáticos da cidade, nomeadamente a Igreja de São Domingos, a Praça da Figueira, a Rua da Betesga, o cruzamento da Rua Augusta com a Rua de Santa Justa, a Rua de São Julião e o Museu do Dinheiro.

Em cada paragem do percurso, era lido um cartão informativo que contextualizava historicamente o espaço em que nos encontrávamos, incluindo curiosidades e referências culturais, permitindo aos alunos a construção de saberes de forma integrada e situada. Simultaneamente, os alunos eram desafiados a resolver questões de resposta rápida que exigiam a mobilização de conhecimentos nas áreas de História e Geografia de Portugal, mas também de Português e Matemática.

As realizações destes desafios implicavam uma forte componente colaborativa, promovendo o trabalho em equipa, o espírito de entreatajuda e o desenvolvimento de

competências comunicativas e de raciocínio lógico. A encenação, incluída num dos desafios, permitiu ainda estimular a criatividade e a expressividade dos alunos, contribuindo para uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e envolvente.

A visita ao Museu do Dinheiro foi igualmente um momento central da atividade, permitindo a exploração de conteúdos relacionados com a evolução da moeda, o funcionamento das instituições financeiras e a valorização do património edificado, dado que o museu se encontra instalado na antiga Igreja de São Julião. Este espaço constituiu uma oportunidade para articular saberes históricos, económicos e patrimoniais, promovendo a literacia financeira dos alunos de forma contextualizada.

Em suma, esta visita de estudo revelou-se uma experiência educativa rica e multifacetada, consolidando aprendizagens, promovendo o contacto direto com o património e incentivando a participação ativa dos alunos num percurso lúdico-pedagógico em pleno centro histórico de Lisboa.

Inferências e Fundamentação Teórica

A visita de estudo à Baixa Pombalina permitiu concretizar diversas aprendizagens previstas nas Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal para o 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2018e), proporcionando aos alunos uma vivência situada dos conteúdos lecionados em sala de aula.

Esta atividade articulou-se com os objetivos de aprendizagem que visam a compreensão do terramoto de 1755 e do seu impacto na cidade de Lisboa, bem como o reconhecimento do papel do Marquês de Pombal na reconstrução da cidade e na aplicação de princípios urbanísticos inovadores. A observação direta do traçado urbano pombalino e dos espaços reconstruídos após o sismo, aliada à leitura de cartões informativos com enquadramento histórico, permitiu compreender a importância deste episódio na história de Portugal, consolidando conhecimentos sobre a época moderna de forma contextualizada e significativa.

Simultaneamente, foram mobilizadas competências transversais, como a localização de acontecimentos no tempo e no espaço, conforme previsto no mesmo documento curricular. Este tipo de atividade promove a articulação entre o conhecimento escolar e o mundo real, contribuindo para o desenvolvimento de competências inscritas

no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017), como a valorização do património, o pensamento crítico e a aprendizagem autónoma.

A realização do *Peddy Paper*, inserido na visita de estudo, constitui uma expressão concreta de aprendizagem ativa, promovendo o envolvimento ativo e direto dos alunos na construção do conhecimento através da exploração do espaço, da resolução de problemas e da interação com os pares. Esta abordagem valoriza a mobilização de saberes em contextos reais, de acordo com as perspetivas de autores como Dewey (2010), que reconhece que a escola deve proporcionar experiências significativas e próximas da realidade vivida pelos alunos.

Tal como afirma o autor, “a educação é uma reconstrução ou reorganização da experiência que aumenta o significado da experiência e aumenta a capacidade de dirigir o curso subsequente da experiência”. (Dewey, 2010, p. 83) Esta perspetiva reforça a importância de metodologias que, como o *Peddy Paper*, possibilitam aprendizagens ativas, contextualizadas e relevantes, promovendo uma maior ligação entre os conteúdos escolares e a realidade envolvente.

O *Peddy Paper*, enquanto metodologia lúdico-pedagógica, potencia a aprendizagem experiencial e interdisciplinar, permitindo aos alunos aplicar conteúdos da disciplina de História e Geografia de Portugal, mas também de Português, Matemática e Expressões, em tarefas que envolvem raciocínio lógico, expressão oral, representação gráfica e orientação espacial.

Neste sentido, Silva (2020, p. 55) refere que “as práticas pedagógicas ativas ganham sentido quando se inserem em contextos reais de aprendizagem e desafiam os alunos a mobilizar conhecimentos de forma integrada”, logo constitui um instrumento valioso para promover aprendizagens significativas e contextualizadas, fomentando a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia dos alunos.

1.2.9. Relato de Estágio 9

No dia 3 de abril de 2025, lecionei uma aula de 50 minutos no âmbito da disciplina de Português, numa turma do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, composta por 23 alunos. A aula foi observada pela equipa de Supervisão Pedagógica e por algumas colegas de estágio.

A aula teve início com a projeção do *slide* que apresentava o título do conto a ser abordado “Modo de amar”. Solicitei ao aluno (A1) que refletisse sobre o significado da expressão. Este interpretou que o título indicava a existência de várias formas de amar alguém. De seguida, o aluno (A2) acrescentou que se trataria de diferentes tipos de amor. Dando continuidade ao momento de exploração inicial, questionei ao aluno (A3) sobre os tipos de amor que conhecia, tendo este referido o amor de pais, entre irmãos, em família e pelos animais de estimação.

Após a breve antecipação temática, procedeu-se à leitura do conto, realizada de forma alternada entre parágrafos e diferentes alunos, promovendo a diversidade de entoações e ritmos de leitura. Terminada a leitura, seguiu-se a explicação de vocabulário mais complexo referido pelos alunos e solicitei ao aluno (A4) que resumisse o conto, indicando também qual considerava ser a sua mensagem principal. Ao qual obtive a resposta de que “nunca devemos desistir daquilo que gostamos, temos de ser persistentes e se não resultar de uma forma arrançaremos outra”.

A exploração do texto prosseguiu com momentos de partilha de experiências pessoais relacionadas com a temática abordada, motivadas pela questão “Se estivesses no lugar do menino, o que terias feito?”. Esta estratégia teve como objetivo fomentar a empatia e o pensamento crítico dos alunos. Posteriormente, os alunos realizaram um conjunto diversificado de atividades de interpretação: questões de resposta curta, escolha múltipla e palavras cruzadas, cuja correção foi feita coletivamente.

Numa segunda fase da aula, e com o intuito de estabelecer a ligação com os conteúdos gramaticais, recorri a um material previamente preparado: origamis em formato de postal com uma figura de um coelho, símbolo da Páscoa e personagem presente no conto. Os alunos (A5) e (A6) ficaram responsáveis pela distribuição deste material, no interior dos quais se encontravam exercícios gramaticais centrados nas subclasses do verbo (verbo principal e verbo auxiliar).

Para apoiar este conteúdo, foi solicitado que abrissem o manual na página correspondente ao mesmo. O aluno (A7) foi convidado a ler em voz alta a informação do quadro explicativo, sendo depois esclarecidas as dúvidas que surgiram. Os exercícios foram realizados em conjunto, com recurso ao suporte digital para a apresentação e correção das respostas dos alunos, o que permitiu reforçar a compreensão do tema. Por fim, todos os alunos preencheram o autocolante disponibilizado no manual, relativo ao

conteúdo gramatical abordado e dois alunos foram designados para proceder à recolha do material utilizado na aula.

Inferências e Fundamentação Teórica

A aula desenvolvida insere-se numa perspetiva pedagógica que valoriza a leitura orientada, a reflexão crítica, a articulação entre conteúdos e a aprendizagem ativa. Estes princípios estão em conformidade com as Aprendizagens Essenciais de Português para o 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2018d).

A leitura partilhada do conto por diferentes alunos, com alternância de vozes e ritmos, responde ao objetivo de “realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma” (p. 7), promovendo competências de fluência e expressividade.

Neste sentido, Leite (2013, p. 2) sublinha que “se a leitura for feita em voz alta de forma expressiva, a probabilidade de [distrações] acontecerem é mínima, porque o leitor se assume como um intérprete, uma espécie de “superator” a quem cabe representar todos os papéis, mais o narrador”, o que reforça a importância da leitura em voz alta como experiência envolvente e significativa.

A formulação da questão “Se estivesses no lugar do menino, o que farias?” conduziu os alunos a estimular experiências pessoais, proporcionando a compreensão inferencial do texto, em concordância com a orientação de “fazer inferências, justificando-as” (ME, 2018d, p. 7).

Neste contexto, Machado (2005) destaca que o processo inferencial está diretamente relacionado com os esquemas mentais dos sujeitos e com o seu contexto pessoal, evidenciando a importância das experiências prévias na construção do sentido durante a leitura.

A solicitação de um resumo do conto e da identificação da sua mensagem principal permitiu trabalhar a capacidade de “identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista” (p. 7), reforçando a compreensão global do texto. Por outro lado, a discussão orientada em torno dos tipos de amor e o apelo às vivências dos alunos, enquadra-se no domínio da educação literária, que propõe “analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados nas obras lidas” (p. 9).

Segundo as orientações das Metas Curriculares de Português (ME, 2015, p. 5), “ler e interpretar textos literários” é uma competência fundamental do 2.º Ciclo, sendo também importante que os alunos respondam, “de forma completa, a questões sobre os textos”, o que reforça a intencionalidade pedagógica das atividades propostas.

A segunda parte da aula conecta o conteúdo do conto com a integrante gramatical, através de uma proposta lúdica com origamis que continha os exercícios sobre as subclasses do verbo. Esta atividade encontra fundamento nas Aprendizagens Essenciais (2018d, p. 11) que estabelecem que o aluno deve “identificar a classe das palavras: verbo principal (transitivo e intransitivo) e verbo auxiliar”, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua.

O recurso a suportes digitais para a correção das atividades e o uso de materiais manipuláveis como motivação para a aprendizagem reforçam práticas inclusivas e significativas, promovendo a participação ativa e o envolvimento dos alunos no processo de construção de conhecimento.

Importa referir que a planificação desta aula encontra-se apresentada em quadro no ponto 2.3.5. do Capítulo 2 – Planificações, onde são justificadas as estratégias pedagógicas utilizadas na aula em questão, evidenciando a sua intencionalidade e articulação com os objetivos de aprendizagem. Esta mesma aula é posteriormente retomada no ponto 3.5. do Capítulo 3 – Avaliação, no qual apresenta detalhadamente os critérios de avaliação adotados, organiza e interpreta a informação recolhida e identifica as evidências mais significativas, o que permite a definição de orientações pedagógicas com relevância para futuras práticas letivas.

Relato de Estágio 10

O presente relato de estágio descreve uma aula orientada e planeada por mim, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, tendo como tema central os “Transportes e Comunicações”, numa turma de 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, composta por 17 alunos.

A atividade teve como principal finalidade desenvolver competências de pesquisa, cooperação e comunicação, através da implementação do método cooperativo *JigSaw*¹. Esta abordagem foi escolhida por promover a autonomia, a responsabilidade partilhada e a interdependência positiva, pilares fundamentais de uma aprendizagem ativa e significativa.

De forma a garantir um trabalho prévio estruturado, enviei antecipadamente aos alunos um documento com os links e as páginas do manual escolar correspondentes a

¹ O método *JigSaw* consiste na divisão de um tema em partes, atribuídas a diferentes alunos que, após se tornarem especialistas na sua parte, explicam aos colegas do grupo original, favorecendo a aprendizagem mútua e o trabalho cooperativo.

cada subtema do conteúdo programático: as vantagens dos transportes, as desvantagens dos transportes, a importância dos transportes e a importância das comunicações. Estes materiais permitiram que cada aluno realizasse a sua própria pesquisa em casa, preparando-se para a colaboração em aula. Os grupos com que iriam trabalhar também foram definidos, assegurando a heterogeneidade e o equilíbrio entre os elementos.

No início da aula, apresentei de forma sucinta os princípios do método *Jigsaw*, clarificando as etapas da atividade, os objetivos de aprendizagem e o papel de cada aluno. De seguida, os alunos organizaram-se em grupos de especialistas, reunindo-se com os colegas que tinham o mesmo subtema. Nesse encontro, partilharam a informação recolhida individualmente, acrescentaram novos dados fornecidos pelos colegas e organizaram os conteúdos na sua folha. Este momento favoreceu o debate crítico, a validação de fontes e a construção partilhada do conhecimento.

Após esta fase, cada aluno regressou ao seu grupo de origem e assumiu o papel de “especialista”, ensinando aos restantes colegas o conteúdo que estudou e contribuiu para a construção de uma compreensão global do tema. Esta partilha mútua reforçou o sentimento de pertença e a valorização do contributo individual no sucesso coletivo.

Durante esta partilha de informação, orientei os alunos na síntese dos conhecimentos adquiridos, incentivando a seleção de ideias-chave em forma de tópicos, de modo a facilitar a organização da informação. Distribuí a cada grupo uma cartolina A3, juntamente com materiais diversos (tesoura, cola e canetas), com o desafio de disporem os conhecimentos obtidos num cartaz apelativo e expositivo, que fosse simultaneamente rigoroso, claro e criativo.

No final realizou-se a apresentação oral dos trabalhos de cada grupo, momento em que cada aluno teve a oportunidade de comunicar o que aprendeu, utilizando o suporte visual criado em conjunto. Estas apresentações foram avaliadas por mim com base numa grelha de avaliação dos resultados (Anexo 7), que contempla cinco domínios.

Esta experiência revelou-se bastante rica, tanto do ponto de vista pedagógico como formativo, demonstrando que metodologias cooperativas bem estruturadas são promotoras de aprendizagens mais ativas, conscientes e duradoras.

Inferências e Fundamentação Teórica

A aula descrita assenta numa abordagem cooperativa intencional e estruturada, em que os alunos assumem um papel ativo na construção do conhecimento. A opção pelo método *Jigsaw* revelou-se particularmente eficaz na promoção da autonomia, da responsabilidade individual e da interdependência positiva, três pilares centrais da aprendizagem cooperativa. Como afirmam Lopes e Silva (2022, p. 48), “o método de partilha em *puzzle* permite desenvolver nos alunos competências de comunicação, responsabilidade e respeito pelo trabalho dos colegas”, competências essas, essenciais numa aprendizagem inclusiva e participada.

O trabalho prévio dos alunos, realizado com base nos materiais enviados, favoreceu a autonomia e preparou o terreno para uma participação mais significativa nas fases seguintes. A organização em grupos de especialistas permitiu aprofundar o domínio de cada subtema num ambiente de entreajuda. Este momento corresponde, como referem Lopes e Silva (2022, p. 56), à fase de interdependência positiva, em que “cada aluno detém uma parte da informação que será essencial para o sucesso do grupo”.

O regresso ao grupo de origem e a partilha dos conhecimentos reforçaram o envolvimento cognitivo e interpessoal dos alunos. Nesta fase, verificou-se a valorização do contributo individual para o sucesso coletivo, elemento que, segundo os mesmos autores, é decisivo para criar “um clima de cooperação autêntica, onde todos se sentem responsáveis pelo progresso do grupo”. (p. 42) Esta dinâmica está em linha com o que defende Slavin (1995), ao afirmar que os alunos aprendem mais quando estão envolvidos a ensinar os outros, assim como aprender com eles. Por sua vez, Hattie (2012) salienta que a aprendizagem é maximizada quando os alunos se tornam os seus próprios professores, o que se concretizou nesta aula com o papel ativo de cada aluno enquanto “especialista”.

A elaboração do cartaz A3, em conjunto, representou um momento de síntese e expressão criativa do conhecimento. Ao estruturar visualmente os conteúdos, os alunos consolidaram os conceitos e desenvolveram competências de organização da informação. Esta tarefa concretizou o princípio de que “a produção de um produto comum permite visualizar o resultado do esforço coletivo e motiva o grupo para a conclusão da tarefa” (Lopes & Silva, 2022, p. 61).

Por fim, a apresentação oral, sustentada numa grelha de critérios claros, promoveu a autorregulação e a consciencialização dos critérios de qualidade. Como sublinham os autores, “a avaliação deve ser formativa e orientadora, envolvendo os alunos na análise do seu desempenho e no planeamento de melhorias” (Lopes & Silva, 2022, p. 83). Nesta linha, Perrenoud (1998) reforça que a avaliação formativa implica uma regulação contínua das aprendizagens, baseada na observação do progresso dos alunos, o que justifica a importância de acompanhar de forma próxima o percurso de cada grupo ao longo da atividade.

Em síntese, a experiência demonstrou como uma metodologia cooperativa, quando bem planificada, estruturada de forma intencional e acompanhada da utilização de instrumentos de avaliação coerentes com os objetivos definidos, potencia não apenas a aquisição de conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação, a ajuda mútua e a responsabilidade partilhada, bem como de competências metacognitivas, através da reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Este tipo de abordagem favorece um ambiente de sala de aula mais inclusivo e participativo, promovendo uma aprendizagem mais profunda, significativa e duradoura.

No ponto 3.6. do Capítulo 3 – Avaliação, é feita uma descrição detalhada dos critérios adotados, bem como dos resultados alcançados, com a respetiva organização dos dados, análise das evidências mais relevantes e definição de orientações pedagógicas a ter em conta em intervenções futuras.

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Síntese do capítulo

O presente capítulo destina-se às planificações e divide-se em duas partes. Numa parte inicial inclui uma breve fundamentação teórica, sobre o que é planificar e o seu contributo no ensino-aprendizagem. Na segunda parte apresento, em tabela, oito planificações realizadas durante o estágio profissional, com inferências e fundamentação teórica.

Destas oito planificações, as quatro primeiras referem-se a todos os anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nas componentes de Português, Matemática e Estudo do Meio e as restantes dizem respeito a aprendizagens nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal de turmas do 5.º e 6.º anos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

2.2. Fundamentação teórica

Na sociedade atual, é comum observar as pessoas a fazerem planos, ou seja, a refletir sobre o que desejam e pensam fazer e a tomar as medidas necessárias para concretizar esses pensamentos. O planeamento representa um desafio para quem o realiza, valida uma aspiração, um objetivo ou um propósito a ser alcançado, e garante a organização dos elementos essenciais para atingir essa meta. (Santos *et al.*, 2016)

Na opinião de Zabalza (2000, p. 48), planificar consiste num “conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide”. É também “um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direção a seguir”.

O autor ainda acrescenta que a planificação é “uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”. (p. 48)

Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 34) esclarecem que “a conceção, elaboração e execução de planos curriculares e programas de ensino nas várias áreas e níveis educativos assentam num quadro referencial de princípios orientadores, de finalidades e de estrutura geral, estabelecido no sistema escolar”. É através da planificação, que o professor garante a igualdade de oportunidades “no acesso aos vários níveis educativos bem como no sucesso escolar”.

Silva e Lopes (2018, p. 3) sustentam que, planificar desempenha um papel fundamental na educação, pois possibilita ao professor conectar o conteúdo da sua matéria com os alunos, logo, consideram “muito importante que o professor se dedique à sua elaboração com a antecipação necessária”.

De acordo com Silva e Lopes (2018, p. 3), existem três tipos de planificação: Planificação a longo prazo, “o professor faz a distribuição dos conteúdos programáticos pelos três períodos letivos”; Planificação a médio prazo, “envolve decisões a nível dos objetivos a atingir pelos alunos, estratégias e atividades de aprendizagem, recursos utilizados e formas de avaliação”; Planificação a curto prazo, “o professor faz a distribuição dos objetivos e das atividades de aprendizagem pelos diferentes tempos letivos que disponibilizou para a aprendizagem do conteúdo”.

Lusignan e Goupil (1993, citado por Silva e Lopes, 2018, p. 5), justificam que “a planificação é também uma excelente forma de o professor refletir sobre a sua ação didática e sobre as suas práticas educativas”.

Tal como referido no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, o acompanhamento e a análise do desempenho dos alunos:

são fundamentais para o seu sucesso, sendo importante implementar medidas que incrementem a igualdade de oportunidades, nomeadamente a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, no ensino básico, atendendo aos recursos da escola e à pertinência das situações.

O professor tem como objetivo organizar e estruturar o ensino, instaurando “estratégias ou métodos, atividades ou situações de aprendizagem, selecionando meios e materiais que facilitem a consecução dos objetivos em vista”. (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 433)

Como descrito por Clark e Lampert (1986, p. 44), para o professor a planificação é “a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas”. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase”.

Assim, quero realçar que é evidente a importância da planificação de aulas e que é fundamental na profissão do docente, tal como afirmam Cosme *et al.* (2021, p. 91), “mais que uma preparação da aula, é uma preparação de próprio docente para a aula”. No

entanto, o docente pode precisar de realizar alterações no seu planeamento durante a aula, especialmente se perceber que os recursos ou estratégias a serem utilizados, não estão a trazer resultados pretendidos. Logo, é necessário o professor ser observador e atento face às reações e comportamentos dos alunos.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação de aula da componente de Estudo do Meio (1.º ano)

A tabela 5 refere-se à planificação de uma aula de Estudo do Meio do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de trabalhar e conhecer a Roda dos Alimentos, a sua constituição e identificar alimentos e refeições saudáveis.

Tabela 5

Planificação de aula da componente de Estudo do Meio do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
40 minutos	Roda dos Alimentos.	<ul style="list-style-type: none"> – Iniciar a aula ouvindo as conceções prévias dos alunos sobre o tema da alimentação saudável e a sua opinião sobre quais são os alimentos saudáveis; – Completar e corrigir a informação das crianças com a ajuda do suporte digital e atribuir exemplos; – Distribuir a proposta de trabalho; – Realizar os exercícios 1 e 2; – Mostrar o diapositivo sobre a constituição da roda dos alimentos, apresentando os nomes dos grupos alimentares; – Apresentar a roda dos alimentos, em K-line, vazia, a fim de as crianças a completarem com as representações dos alimentos e com as legendas dos nomes dos setores/grupos alimentares; – Distribuir os modelos da roda dos alimentos; – Realizar os restantes exercícios da proposta de trabalho; – Corrigir em turma a proposta de trabalho; – Explicar e executar o jogo “Hora da refeição”, que se baseia na escolha de alimentos saudáveis para criar uma refeição saudável. 	<ul style="list-style-type: none"> – Proposta de trabalho; – K-line da roda dos alimentos; – Miniaturas do Lidl (alimentos); – Jogo “Hora da refeição”; – Modelos da roda dos alimentos; – Suporte digital.

A presente planificação (Tabela 5) foi planeada para uma turma de 1.º ano, com o intuito de concluir o seu dia de aulas. Referente ao primeiro ponto, as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2018g), alegam a importância da “recolha de dados e opiniões relacionados com as temáticas em estudo”. (p. 6)

Na perspectiva de Cachapuz (1995, p. 361), as concepções alternativas designam-se por “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização”.

As concepções alternativas possuem uma natureza estrutural e sistemática, pela qual o aluno procura compreender o mundo, atribuindo significado às interações entre os objetos e as relações sociais e culturais que se formam em redor deles. (Martins *et al.*, 2007)

Concordo com a Direção-Geral de Saúde (2014), quando diz ser importante retratar assuntos como este no meio escolar, portanto para tal, é necessário que as escolas, como um espaço educativo e exemplar, “devem criar cenários valorizadores de uma alimentação saudável” através da oferta alimentar e dos conteúdos abordados em sala de aula.

No mesmo sentido, o Programa Nacional de Saúde Escolar (DGS, 2015, p. 1) informa que “todas as crianças e jovens têm direito à saúde e à educação e devem ter a oportunidade de frequentar uma escola que promova a saúde e o bem-estar”. Tem ainda como objetivo “promover estilos de vida saudável e elevar o nível de literacia para a saúde da comunidade educativa”, que foi o pretendido por mim ao realizar esta planificação e que eventualmente foi executado na aula.

Ao realizar esta aula, acredito que tenha promovido a educação para a saúde nas crianças do 1.º ano, que, de acordo com Graça *et al.* (2021, p. 13), é “um dos temas mais amplamente trabalhados em contexto escolar” e tem como objetivo “criar ambientes facilitadores de uma alimentação saudável e estimular o desenvolvimento de competências das crianças e jovens” (p. 15), pois permite reconhecer e estimar condutas alimentares saudáveis.

De modo a motivar os alunos e a tornar a aula mais apelativa e divertida, criei um jogo o qual intitulei “Hora da refeição”, que, no parecer de Pinheiro (2022), “a atividade lúdica foi valorizada desde os tempos mais remotos, quer pelo desenvolvimento que permite, quer pelo prazer que proporciona ao indivíduo”. (p. 28)

Conforme a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019), a criança tem “o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”. (p. 25)

A respeito disto, Sá (2022) defende que “brincar é o aparelho digestivo da aprendizagem; brincar ajuda a aprender e a resolver problemas; ajuda a ligar ideias e a costurar conhecimentos”. Defende também a ideia de que as aulas deviam organizar-se em função do brincar, porque brincar “é tão sério como ter Português, Matemática, Educação Visual e Educação Física” e argumenta que “brincar é indispensável todos os dias (...) é a vitamina do crescimento”.

Como sustentado por Antunes (2002, p. 14), o jogo possui potencialidades que proporcionam à criança o desenvolvimento cognitivo e social. O autor justifica que “a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constitui uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social”.

2.3.2. Planificação de aula da componente de Estudo do Meio (2.º ano)

Na tabela 6 apresento uma planificação para descobrir a cultura egípcia e curiosidades sobre o Antigo Egito, no âmbito da componente de Estudo do Meio, direcionada para uma turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 6

Planificação de aula da componente de Estudo do Meio do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
40 minutos	A cultura egípcia: O Antigo Egito	<ul style="list-style-type: none"> – Iniciar a aula com uma apresentação de um código mistério de forma a chegar ao tema da mesma; – Pedir aos alunos que fechem os olhos, para retirar do esconderijo e vestir o traje e os acessórios que caracterizam a Cleópatra; – Ouvir as conceções prévias dos alunos sobre a temática em questão, podendo assim conduzir a aula através dos conhecimentos dos alunos; – Dar início à viagem no tempo ao Antigo Egito; – Dialogar com os alunos sobre as características da cultura egípcia, utilizando o suporte digital e outros recursos, como papiro seco, hieróglifos e moedas egípcias; – Desafiar os alunos numa missão composta por três desafios, que consiste em ajudar a Cleópatra a chegar ao seu palácio; – Atribuir um tempo aos alunos para realizarem os desafios já previamente distribuídos; – Responder a questões, dúvidas e curiosidades sobre o tema abordado. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>PowerPoint</i>; – Desafios; – Código; – Papiro seco; – Hieróglifos; – Moedas egípcias; – Adereços da Cleópatra.

No decorrer desta aula, utilizei variadas estratégias de forma a motivar os alunos a participar na mesma. De acordo com Veríssimo (2013) alunos motivados são:

alunos que tomam a iniciativa, enfrentam desafios, utilizam estratégias de resolução de problemas mais eficazes, manifestam entusiasmo, curiosidade e interesse, sentem-se mais auto-eficazes, utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas, e em consequência disto, são alunos que aprendem mais, de forma mais profunda, fazendo um percurso escolar mais longo. (p. 74)

Na perspectiva de Boruchovitch (2009), a motivação não é apenas uma característica associada ao aluno, é também interposta pelo professor, pela cultura da escola e pelo próprio ambiente de sala de aula.

Relativamente à abordagem prática da motivação, o terceiro pressuposto prévio à promoção da motivação do aluno, Bandura (1977, citado por Veríssimo, 2013, p. 78) informa-nos que “é importante que os professores reflitam sobre os seus próprios níveis de motivação, e sobre as repercussões nestes níveis motivacionais no seu comportamento enquanto professor”.

Ao preparar as estratégias para desenvolver com uma turma, “o primeiro passo do professor é conhecer bem o grupo com quem irá trabalhar”, deste modo cria-se uma melhor eficácia da ação pedagógica tanto a nível individual como em grupo. (Silva, 2022, p. 17)

Durante a aula descrita na tabela anterior, foi disponibilizado aos alunos tempo de exploração dos objetos (moedas egípcias, papiro seco e hieróglifos) com o intuito de enriquecer a mesma. A respeito disto, Dias (2017, p. 14) sustenta que “é de extrema importância a exploração que a criança exerce perante os materiais e objetos que integram o espaço promovendo uma multiplicidade de experiências”.

Para além desta exploração de materiais, projetei imagens reais de alguns monumentos do Egito. Quando é projetada ou apresentada uma imagem, há diversas funções envolvidas, como destaca Medeiros (2017, p. 25), referindo que “a função motivadora caracteriza-se pela capacidade de captar a atenção e de despertar o interesse dos alunos” e “na função organizadora, a imagem organiza e estabelece relações entre os conteúdos transmitidos pela mensagem”. (p. 26)

Como referido anteriormente, a aula teve como objetivo conhecer e explorar o Antigo Egito, os seus costumes, aspetos importantes e um pouco da sua história. De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2018c, p. 6) os alunos devem “reconhecer influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia a dia (alimentação, vestuário, música, comunicação, etc.)”.

Apresentei aos alunos um friso cronológico, para localizar no tempo a época que estava a ser abordada, como descrito por Rodrigues (2024) a importância do tempo cronológico, que nasce do tempo histórico e auxilia quem estuda História a diferenciar os múltiplos tempos da narrativa histórica.

2.3.3. Planificação de aula da componente de Português (3.º ano)

A tabela 7 que apresento de seguida, compreende uma planificação de uma aula da componente de Português, realizada numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o propósito de dominar e analisar a estrutura de um texto informativo, saber identificá-lo, distingui-lo e escrevê-lo.

Tabela 7

Planificação de aula da componente de Português do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
40 minutos	Texto informativo.	<ul style="list-style-type: none"> – Distribuir pela turma um cartão com informações sobre Portugal; – Desafiar os alunos a trabalhar em equipa, para construir um texto organizado com as informações dadas; – Escrever o texto na proposta de trabalho com as minhas orientações; – Questionar qual a tipologia deste texto e ouvir as suas conceções prévias sobre as características do mesmo; – Pedir aos alunos que pesquisem as palavras “informativo” e “informar” no dicionário; – Explicar e completar as características, tipos e exemplos de textos informativos com o auxílio do suporte digital; – Verificar se o texto que foi escrito pela turma, cumpre as regras e características de um texto informativo; – Apresentar dois textos diferentes, para que a turma consiga decifrar qual deles é um texto do tipo informativo; – Realizar o exercício de verdadeiro e falso da proposta de trabalho; – Corrigir em conjunto a proposta de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> – Suporte digital; – Cartões; – Proposta de trabalho.

Na tabela 7, é referido a utilização do dicionário, para compreender melhor as duas palavras mencionadas. Na visão de Alves (2019, p. 12), “o dicionário é uma ferramenta imprescindível, apresenta múltiplas e diversas funções de acordo com o propósito de utilização como: linguística, pedagógica, social, cultural, histórica, entre outros”.

A aula apresentada na tabela 7 teve como objetivo principal, criar um texto informativo, conhecer as suas características e tornar os alunos capazes de distinguirem um texto informativo de outros tipos de texto. A Infopédia (2024, p. 1) explicita que o texto informativo “tem por finalidade a transmissão clara, ordenada e objetiva de informações e indicações que digam respeito a factos concretos e referências reais”, que neste caso, foi elaborado um texto informativo sobre Portugal.

Segundo Neves (2024), as características do texto informativo são:

é escrito em prosa, sendo utilizada a 3.^a pessoa do discurso; fornece informações verdadeiras e objetivas sobre um determinado tema; utiliza o sentido denotativo da linguagem, para informar o recetor da mensagem de forma clara e direta; não utiliza figuras de linguagem nem o sentido conotativo das palavras, de modo a evitar ambiguidade e diversidade de interpretações; não expressa opiniões pessoais nem reflete possíveis indagações do autor; assume uma caráter prático e utilitário; apresenta citações, fontes, dados e pesquisas, de forma a provar a sua credibilidade. (p. 1)

O tema do texto informativo teve como base o planeamento da aula de Estudo do Meio, que abordava a localização geográfica do país. A ideia era criar interdisciplinaridade ou articulação de saberes entre o Estudo do Meio e o Português. Na perspetiva de Pombo (2004, p. 32), a interdisciplinaridade é baseada numa “colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado final o enriquecimento recíproco”.

Na visão de Azevedo e Sardinha (2009), os alunos devem identificar:

a relevância e a pertinência da matéria curricular, tendo a possibilidade de a experienciar em termos funcionais e em articulação com outras matérias, se

assume, graças à iniciativa e ao estímulo constante do professor, como sujeito autónomo, em larga medida, construtor do próprio conhecimento. (p. 226)

Na proposta de trabalho realizei uma questão de verdadeiro e falso sobre as características do texto informativo. De acordo com a CIMGF (2018, p. 3), as questões de Verdadeiro e Falso “são compostas por uma ou mais afirmações em que existem apenas duas respostas possíveis: verdadeiro ou falso”, o ato de responder é de carácter simples, no entanto a questão é “mais difícil que uma pergunta de escolha múltipla”. (p. 3)

2.3.4. Planificação de aula da componente de Matemática (4.º ano)

Na tabela 8 proponho uma planificação de uma aula da componente de Matemática, do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com os objetivos de associar elementos do quotidiano a elementos do gráfico de barras duplas, construir e analisar os gráficos pretendidos. Como forma de motivação, tornei competitiva a sua construção, entre equipas.

Tabela 8

Planificação de aula da componente de Matemática do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
40 minutos	Construir e analisar gráficos de barras duplas.	<ul style="list-style-type: none"> – Pedir à turma que se sente no chão do ginásio em meia-lua, para uma melhor visibilidade de todos os alunos; – Referir as regras do espaço, obtendo um melhor controlo do comportamento da turma, considerando que é um espaço diferente da sala de aula; – Questionar qual a função dos gráficos e exemplos de gráficos que conheçam, para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos; – Explicar a atividade que irá ser realizada; – Dividir a turma em dois grupos; – Realizar a associação dos materiais reais aos elementos constituintes dos gráficos (ex: cordas = eixos); – Executar a atividade; – Trocar os grupos e modificar os gráficos de horizontal para vertical e vice-versa; – Pedir aos grupos que expliquem e demonstrem os resultados obtidos, revelando as suas dificuldades; – Analisar ambos os gráficos; – Sintetizar a aula com o suporte digital, recordando os constituintes do gráfico de barras duplas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Cordas; – Retângulos coloridos; – Tabelas em A3; – Algarismos; – Partes constituintes dos gráficos; – Ginásio.

Iniciei a aula por pedir à turma que se sentasse em meia-lua ou semicírculo, com o intuito de todos me conseguirem ver e para eu própria conseguir visualizar o grupo e atender a todos. Na perspectiva de Santos (2007, p. 169), “a organização em semicírculo – OE(SC) – coloca todos os alunos sentados frente-a-frente, permitindo uma comunicação generalizada entre todo o grupo”, ao realizar esta organização da sala de aula “todos os alunos se podem olhar entre si, e ao professor e o ponto focal é o centro do semicírculo”. (p. 169)

No mesmo sentido, o Universo das Emoções (2023, p. 1) considera que este tipo de configuração da sala de aula pretende “estimular a discussão entre os alunos e o professor. Favorece o sentido de comunidade de grupo, permitindo que todas as vozes sejam ouvidas e até incentiva os alunos a saírem das suas zonas de conforto”.

Na preparação desta aula, tive a ideia de criar um jogo com materiais do quotidiano, como por exemplo as cordas. Segundo Meros (2021, p. 39), “quando um professor seleciona um material, deve ter em conta a sua aplicação, o conteúdo e o desenvolvimento na aula”. O autor justifica que “material didático é tudo o que tem a finalidade pedagógica, desde um pequeno pedaço de papel para trabalho manual até um filme é considerado material didático, quando for utilizado com a finalidade de aprendizagem”.

O jogo criado por mim, criou uma certa competitividade entre os dois grupos, como destaca Trajano (2022, p. 1), a competitividade “motiva e faz com que a criança tenha vontade de ir em frente, de ganhar, de lutar de ser cada vez melhor naquilo que faz”.

Ao construírem os gráficos e visualizarem as tabelas, os alunos tiveram uma representação concreta e visual. Neste sentido, Sampaio (2018) argumenta que:

hoje é comumente aceite nos pressupostos educativos, que há alunos que aprendem mais facilmente ouvindo, outros com predisposição para uma aprendizagem de carácter visual, para os quais imagens, gráficos e esquemas associados às palavras e números, constituem uma ferramenta especialmente valiosa para que estes aprendam com mais eficácia, retenham o que aprenderam e apliquem o que aprenderam nos mais variados contextos. (p. 28)

Para realizar esta tarefa, os alunos tinham de seguir um percurso explicado antecipadamente, cada grupo tinha o seu percurso. Clements e Sarama (2009) defendem

que o sentido espacial é de extrema importância, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade, porque é uma capacidade humana essencial para a aprendizagem da matemática.

Clements (1999, p. 93) define sentido espacial como um conjunto de “todas as capacidades que usamos na construção do nosso caminho no domínio espacial”, ou seja, é fundamental para o aluno conseguir ler mapas e tabelas, visualizar objetos que são descritos verbalmente e seguir trajetos e percursos.

2.3.5. Planificação de aula da disciplina de Português (5.º ano)

Na tabela 9 apresento uma planificação de uma aula da disciplina de Português, do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de ler e interpretar a obra e aplicar os conhecimentos dos alunos relativamente ao conteúdo gramatical referido. Para além disso, trabalhar também as competências sociais falando sobre os sentimentos e emoções.

Tabela 9

Planificação da disciplina de Português 5.º ano

Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
50 minutos	Leitura e interpretação do texto “Modo de Amar”; Subclasses do verbo: verbo principal (transitivo ou intransitivo) e verbo auxiliar	<ul style="list-style-type: none"> – Solicitar um aluno para a distribuição das propostas de trabalho, com o propósito de fomentar o envolvimento ativo de todos os discentes nas dinâmicas da aula; – Realizar o exercício “Antes de ler”; – Ler o texto alternadamente por parágrafos com o objetivo de promover a participação dos alunos na leitura; – Concretizar os exercícios de interpretação do texto; – Consolidar as aprendizagens através da correção coletiva dos exercícios propostos anteriormente, permitindo o esclarecimento de dúvidas, a identificação de dificuldades e a promoção da reflexão sobre os erros cometidos; – Ler o “Anota” da página 129 do manual; – Facilitar a compreensão dos conteúdos gramaticais mediante a apresentação de exemplos no quadro, facilitando a sua aplicação nos exercícios posteriores. – Estabelecer uma ligação, através da conversa com os alunos, entre o texto abordado e a época festiva da Páscoa, recorrendo à distribuição de origamis em forma de coelho, com o intuito de promover a motivação dos alunos; – Realizar os exercícios gramaticais relativos à explicação anterior e a sua correção com o objetivo de todos os alunos compreenderem os conteúdos abordados; 	<ul style="list-style-type: none"> – PowerPoint; – Manual; – Propostas de trabalho; – Origamis; – Autocolante.

A leitura orientada do texto “Modo de Amar” foi estruturada com o intuito de promover o desenvolvimento da compreensão leitora, a expressividade e a reflexão gramatical, numa abordagem integrada da língua e da literatura. Esta opção enquadra-se nas orientações do Plano Nacional de Leitura (PLN2027, 2021, p. 11), que sublinha o facto de “a leitura orientada de obras atraentes e adequadas às turmas, articulada com atividades de escrita” é fundamental para desenvolver competências leitoras e fomentar o gosto pela leitura. Ao seleccionar um texto literário com potencial simbólico e acessível aos interesses dos alunos, procurou-se criar condições para uma leitura significativa, tanto do ponto de vista cognitivo como afetivo.

A utilização da leitura em voz alta, intercalada com momentos de leitura silenciosa e expressiva, visou apoiar a fluência, a compreensão e a participação ativa dos alunos. Esta prática encontra suporte no mesmo documento, onde afirma que a leitura em voz alta “assegura maior adesão ao livro e ao ato de ler” (PNL2027, 2021, p. 17). Este tipo de leitura favorece também a modelação de entoações, pausas e ritmo, aspetos essenciais para a construção de sentido. O uso de recursos visuais durante a leitura pretendeu reforçar a compreensão e o envolvimento afetivo com o texto, uma vez que a motivação e o prazer de ler “(...) condicionam igualmente e de forma decisiva os progressos na compreensão (...)”. (p. 7)

A leitura partilhada realizada em sala de aula procurou também desenvolver competências sociais e comunicativas, promovendo a construção de significados de forma colaborativa. Este procedimento não se restringe à descodificação textual, mas integra momentos de escuta ativa, de respeito pelas interpretações alheias e de discussão construtiva. Como salienta o Plano Nacional de Leitura, a leitura partilhada permite ao aluno construir coletivamente o significado do texto, ouvindo e debatendo diferentes perspetivas e interpretações.

Mais do que trabalhar as competências linguísticas, a escolha do texto teve também como objetivo trabalhar dimensões emocionais e relacionais da experiência leitora. Ao abordar sentimentos como o amor, a insegurança e o receio, a obra proporcionou momentos de reflexão sobre as emoções e o autoconhecimento. Neste sentido, a Rede de Bibliotecas Escolares (2017, p. 21) refere que promover a leitura de textos literários com esta carga simbólica contribui para “a cidadania ativa e a aprendizagem ao longo da vida”, valorizando, assim, a formação integral dos alunos.

Deste modo, integrar a literatura no quotidiano da sala de aula reforça o desenvolvimento de valores, atitudes e competências sociais. A literatura torna-se, deste modo, um instrumento de humanização, através do qual os alunos não só desenvolvem competências comunicativas e interpretativas, como também constroem referências éticas e emocionais.

Relativamente à exploração de conteúdos gramaticais, foi realizada com base no texto literário, o que está em sintonia com o princípio da funcionalidade defendido no Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Este orienta os docentes para que promovam a identificação de regularidades no funcionamento da língua, com base em dados reais de uso, é essencial para o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua. (ME, 2014) Desta forma, a gramática deixa de ser abordada como um conjunto de regras isoladas, passando a ser compreendida como um sistema vivo, ao serviço da comunicação e da expressão pessoal.

A correção coletiva dos exercícios realizados em sala de aula procurou envolver os alunos numa análise crítica dos seus erros e acertos, promovendo a metacognição e o desenvolvimento de estratégias de regulação de aprendizagem. Cadima *et al.* (2011) referem que o *feedback* pedagógico de qualidade ocorre quando o professor ouve e responde a perguntas dos alunos e quando fornece informação que os ajuda a desenvolver e aprofundar a compreensão dos conteúdos.

As mesmas autoras acrescentam que o *feedback* desempenha também um papel importante na regulação da aprendizagem, na medida em que fornece informação que permite aos alunos ajustarem as suas respostas. Assim, a partilha e discussão dos resultados tornou-se numa oportunidade para aprender com o erro e transformar dificuldades em conhecimento construído.

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

Na tabela 10 proponho uma planificação de uma aula da disciplina de História e Geografia de Portugal do 5.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de conhecer e saber identificar os grupos sociais presentes no século XIII em Portugal. Com a ajuda da pirâmide 3D, os alunos poderam ter uma melhor visualização de como era constituída a sociedade portuguesa no século XIII.

Tabela 10*Planificação da disciplina de História e Geografia de Portugal 5.º ano*

Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
50 minutos	A sociedade portuguesa no século XIII: Pirâmide social.	<ul style="list-style-type: none"> – Contextualizar a temática através do suporte digital de modo a direcionar a atenção do aluno para o professor (eu); – Visualizar um vídeo explicativo da Escola Virtual para sintetizar os conteúdos abordados anteriormente; – Esclarecer as dúvidas dos alunos sobre os temas abordados no suporte digital; – Dividir a turma em grupos de 4/5 elementos para desenvolver o trabalho de grupo; – Explicar à turma as regras do jogo para uma melhor compreensão do mesmo; – Realizar o jogo “Quem é quem no século XIII” de modo a identificar e conhecer os grupos sociais existentes no século XIII; – Abrir a caixa com o código obtido no jogo anterior através de um cálculo matemático; – Descobrir o significado dos símbolos encontrados no interior da caixa com o objetivo de agrupar os símbolos nos três grupos sociais; – Apresentar a pirâmide 3D e completá-la com os símbolos anteriormente descodificados para uma melhor visualização da hierarquia entre os grupos sociais, da diferença do número de pessoas e da igualdade/desigualdade de posses; – Ouvir as conclusões dos alunos sobre o que observam de modo a perceber que conteúdos os alunos têm facilidade e dificuldade; – Realizar o QuizEV da Escola Virtual com o objetivo de sintetizar a aula. 	<ul style="list-style-type: none"> – PowerPoint; – QuizEV; – Autocolantes; – Caixa; – Símbolos; – Pirâmide; – Vídeo.

Iniciei a aula com o recurso ao suporte digital, com o intuito de captar a atenção dos alunos para a temática e de promover um ambiente visualmente estimulante. De acordo com o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE, ME, 2020), a utilização de recursos digitais no ensino contribui para uma maior motivação e envolvimento dos alunos, sendo fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

O vídeo da Escola Virtual permitiu sintetizar os conteúdos abordados previamente, funcionando como estratégia de consolidação e ativação da memória de trabalho, conforme defendido por Mayer (2009, p. 60), que sustenta que “um dos principais objetivos da aprendizagem e instrução multimédia é gerir o processamento essencial, reduzir o processamento extrínseco e promover o processamento generativo”.

O jogo “Quem é quem no século XIII” permitiu aos alunos aplicar os conhecimentos adquiridos de forma lúdica e desafiante. Tal como referem Morris e McGowan (2018, p. 2), “students are required to play, rather than just consume, to produce meaning, knowledge and artefacts”, o que reforça o papel do aluno como agente ativo na construção da sua aprendizagem.

Ao utilizar uma caixa com símbolos e um enigma matemático criou uma articulação de saberes entre História e Matemática, promovendo o raciocínio lógico e o trabalho colaborativo. A associação de símbolos a grupos sociais e a posterior montagem de uma pirâmide social tridimensional potenciou a visualização concreta da hierarquia e das desigualdades sociais da época. Esta abordagem justifica-se nas ideias de Bruner (1960, p. 33), que defende que “qualquer assunto pode ser ensinado de forma eficaz, em alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento”.

No final, solicitei que os alunos partilhassem as suas observações e dificuldades, reforçando a metacognição e a autorregulação. A realização de um *Quiz* interativo da Escola Virtual permitiu consolidar os conteúdos da aula de forma apelativa, respeitando o princípio da avaliação formativa imediata, como defendido por Black e Wiliam (2009), que consideram que o *feedback* imediato é essencial para ajustar e melhorar a aprendizagem.

A criação da pirâmide social em 3 dimensões, com base na organização simbólica dos grupos sociais, permitiu uma abordagem construtivista centrada na ação do aluno, promovendo a compreensão ativa de conceitos históricos abstratos. Como sublinham Lopes e Silva (2022), atividades práticas e manipulativas, que envolvem materiais visuais e físicos, favorecem a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais. A materialização da hierarquia social através da pirâmide contribuiu ainda para o reforço da literacia visual e para a diferenciação pedagógica, ao permitir múltiplos modos de representação e expressão de aprendizagem.

2.3.7. Planificação de aula da disciplina de Português (6.º ano)

A tabela 11 apresenta uma planificação de uma aula da disciplina de Português de 6.º ano, com o propósito de ler e interpretar um episódio da obra *Ulisses* e realizar alguns exercícios relativamente às funções sintáticas e às classes de palavras.

Tabela 11*Planificação de português 6.º ano*

Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
50 minutos	Leitura e interpretação do texto “Circe”; Gramática: funções sintáticas e classes de palavras.	<ul style="list-style-type: none"> – Sentar previamente os alunos em pares com o objetivo de promover o trabalho a pares; – Pedir a um aluno que distribua as propostas de trabalho; – Realizar o exercício “Antes de ler...”, de modo a ouvir e identificar as conceções prévias dos alunos; – Iniciar a leitura alternada por parágrafos de modo que todos os alunos consigam ler o texto; – Concretizar os exercícios “Depois de ler...” com o intuito de interpretar o texto lido anteriormente; – Corrigir todos os exercícios através do suporte digital para...; – Explicar aos alunos o desafio que se segue; – Solicitar a um aluno para distribuir as pastas TOP SECRET, que contém dois exercícios gramaticais, quatro pistas para os resolver e suposições de duas personagens diferentes; – Corrigir todos os exercícios da pasta TOP SECRET; – Concluir com a resposta à questão “Quem os deuses do Olimpo devem escolher?”. 	<ul style="list-style-type: none"> – PowerPoint; – Pastas TOP SECRET; – Propostas de trabalho.

A organização antecipada dos alunos a pares promoveu a interação entre os mesmos e a cooperação na resolução das tarefas propostas. Esta técnica segue o princípio da aprendizagem cooperativa, que, segundo Lopes e Silva (2022, p. 13), “pode ser, e é, uma ferramenta pedagógica extremamente eficaz na sala de aula”. A partilha de ideias entre pares revelou-se eficaz para ativar conhecimentos prévios e estimular o pensamento crítico logo nas primeiras tarefas, nomeadamente no exercício “Antes de ler...”.

A leitura alternada por parágrafos permitiu garantir a atenção e compreensão do texto por todos os alunos, respeitando o seu ritmo e promovendo a inclusão de alunos com diferentes níveis de fluência leitora. Esta estratégia está alinhada com a proposta do Plano de Recuperação de Aprendizagens (ME, s. d., p. 1), que recomenda “a leitura orientada em sala de aula, por professores e alunos, de um mesmo livro”. Ler em conjunto, de forma orientada, contribui para o progresso da fluência e da compreensão leitora, ao mesmo tempo que estimula o envolvimento ativo e o gosto pela leitura.

Após a leitura, os alunos realizaram os exercícios “Depois de ler...”, aplicando os conhecimentos de análise textual e gramatical. A correção foi feita através do suporte

digital, garantindo um *feedback* imediato. Como destacam Cadima *et al.* (2011, p. 3), “o *feedback* oportuno, que cria melhores oportunidades de aprendizagem”, é fundamental para promover a regulação de aprendizagem.

Seguiu-se a proposta desafiante das pastas “*TOP SECRET*”, que implicavam a análise sintática e morfológica de frases com pistas de resolução de um enigma. Esta atividade, ao articular conteúdos gramaticais e com uma narrativa lúdica e envolvente, favoreceu a aprendizagem significativamente. Como sustentam Lopes e Silva (2022, p. 65), “a aprendizagem cooperativa envolve o trabalho através de metodologias que centram o aluno na sua aprendizagem”, promovendo a socialização, a interação positiva e a cooperação entre alunos.

A questão final intitulada como “Quem os deuses do Olimpo devem escolher?”, funcionou como momento de síntese e de resolução do desafio, incentivando os alunos à argumentação fundamentada, à aplicação dos conteúdos estudados e à reflexão crítica. Esta abordagem, para além de integrar diferentes domínios da disciplina (leitura, gramática, escrita e oralidade), reforça a ideia de que aprender com prazer é possível e desejável na escola, desde que as estratégias estejam alinhadas com os interesses dos alunos e as exigências curriculares.

Conforme o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017, p. 5), “a escola deve promover aprendizagens significativas, mobilizadoras e integradas, que contribuam para o desenvolvimento de competências para a vida”. Da mesma forma, a Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (AEVT, 2022, p. 3) enfatiza que “a escola deve proporcionar aos alunos uma educação diversa e integral num ambiente seguro e acolhedor que promova o desenvolvimento académico, emocional, social, físico e cultural”.

2.3.8. Planificação de aula da disciplina de História e Geografia de Portugal (6.º ano)

Na tabela 12 proponho uma planificação de uma aula de História e Geografia de Portugal de 6.º ano, com o intuito de promover o conhecimento dos alunos sobre os Recenseamentos: como se aplicam, quem aplica, para que serve, quem pode fazer, quem é responsável pela análise e estatística dos dados recolhidos.

Tabela 12*Planificação de História e Geografia de Portugal 6.º ano*

Duração	Conteúdos	Estratégias	Recursos
50 minutos	Recenseamentos	<ul style="list-style-type: none"> – Escrever antecipadamente no quadro a questão “Como sabemos quantas pessoas existem no país?”; – Realizar um <i>Brainstorming</i> através da pergunta anterior, com o objetivo de chegar ao tema da aula; – Resumir, através do diálogo com os alunos, a história dos recenseamentos/censos, de forma a contextualizar o tema da aula; – Atribuir diferentes perfis de cidadãos a cada aluno, com o intuito de cada um ser responsável pelo preenchimento do recenseamento; – Preencher um questionário através das informações disponibilizadas anteriormente; – Realizar a contagem e separação dos questionários por grupos etários e por sexo; – Criar um gráfico a fim de analisar o número de mulheres e homens e os diferentes grupos etários existentes nos perfis falsos; – Analisar e debater sobre o gráfico anterior; – Refletir com os alunos sobre o objetivo e importância destes questionários; – Consultar o site da INE para observar os dados atuais e realizar uma breve explicação de como navegar neste site; – Visualizar um vídeo explicativo da Escola Virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> – Questionários; – Quadro e giz; – Computador; – Cartões de cidadão.

A planificação da aula descrita na Tabela 12, é dedicada ao estudo dos recenseamentos, mobiliza estratégias de ensino diversificadas e centradas no aluno, promovendo a construção de conhecimento significativo. Ao introduzir com uma questão-problema e ao aplicar a técnica de *brainstorming*, contribuiu para despertar os conhecimentos prévios e promover o envolvimento dos alunos. Como referem Coutinho e Junior (2007):

A técnica do *brainstorming* procura lançar sobre um tema proposto o maior número de ideias, num período limitado de tempo, ou seja, pretende provocar e captar o máximo de ideias possíveis sobre um tema, antes de as submeter às regras do pensamento lógico. (...) no *brainstorming*, o que importa não é responder de forma acertada ou lógica mas de forma espontânea e criativa. (p. 108)

Esta estratégia estimula o pensamento divergente e permite ao professor recolher um conjunto alargado de ideias iniciais para posterior análise e aprofundamento. No mesmo sentido, Trindade (2012) descreve o *brainstorming* como:

uma técnica que permite estimular a produção de ideias e daí a sua inclusão no conjunto das atividades e dispositivos tendentes a promover a investigação (...). A sua utilização poderá proporcionar um conjunto de ideias e de questões que possa constituir o ponto de partida para uma atividade de pesquisa mais elaborada e exigente. (p. 12)

A simulação do processo da realização dos recenseamentos, com a atribuição de diferentes perfis de cidadãos, representa uma abordagem experiencial que permite aos alunos vivenciar os conceitos abordados. Kolb (2014) defende que a aprendizagem significativa resulta da transformação da experiência. Esta dinâmica promove o trabalho cooperativo, com partilha de tarefas e tomada de decisões conjuntas, o que, segundo Lopes e Silva (2022), potencia o sentimento de pertença e a responsabilização individual e coletiva.

A representação dos dados recolhidos através de gráficos permite articular os conteúdos da disciplina de História e Geografia de Portugal com competências do domínio do tratamento de dados da disciplina de Matemática. De acordo com as Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal para o 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2018e, p. 9), os alunos devem ser capazes de “analisar a distribuição de diferentes fenómenos relacionados com a população (...)” e ainda, conforme as Aprendizagens Essenciais de Matemática para o 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2021, p. 11), os alunos devem adquirir a competência de “recolher, organizar e representar dados recorrendo a tabelas de frequência absoluta e relativa, diagramas de caule e folhas e gráficos de barras, de linhas e circulares, e interpretar a informação representada”.

Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação

3.1. Síntese do capítulo

O terceiro capítulo tem como objetivo sustentar a importância dos processos de avaliação em contexto educativo, como um instrumento fundamental no papel do professor e como uma reflexão sobre a sua influência nas aprendizagens essenciais dos alunos. Para tal efeito, apresento uma revisão da literatura sobre a avaliação das aprendizagens e de seguida dou a conhecer um conjunto de quatro avaliações, das quais duas são referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e duas ao 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Em cada dispositivo de avaliação é realizada uma contextualização da aula que foi aplicado, descrevo os respetivos critérios e parâmetros de avaliação, em formato tabela, assim como a apresentação e análise crítica dos resultados (através de gráficos).

3.2. Fundamentação Teórica

A avaliação é um processo que “consome” uma quantidade significativa do tempo dos professores. Além de preparar, administrar e corrigir testes, os professores também dedicam tempo considerável à análise dos resultados para identificar pontos fortes e áreas de melhoria dos alunos. Sendo importante desde o início de carreira que os professores “construam um repertório de estratégias eficazes para classificar e avaliar o desempenho dos alunos e para compreender os testes standardizados” (Arends, 2008, p. 208).

No ponto de vista de Arends (2008), há quem considere que “as notas desumanizam a educação e estabelecem desconfiança entre professores e alunos” (p. 209) e que a “classificação e comparação entre os alunos” gera uma competição excessiva, prejudicando a autoestima dos estudantes com notas mais baixas (p. 209). No entanto, apesar das críticas, a avaliação continua a ser uma prática central no ensino.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a avaliação não deve ser vista como um objetivo em si mesma, mas como uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento adequado do currículo, possibilitando a identificação atempada de dificuldades para melhorar o processo de aprendizagem.

De um modo geral, distinguem-se três categorias fundamentais de avaliação: diagnóstica, sumativa e formativa. Todas assumem um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, desde que aplicadas de forma estratégica e em momentos oportunos. A avaliação diagnóstica, em particular, tem como principal finalidade

identificar os conhecimentos prévios dos alunos e as áreas que requerem maior investimento pedagógico. Esta modalidade é frequentemente aplicada no início do ano letivo, de um período ou semestre, bem como antes do início de cada nova unidade temática.

Segundo Fernandes (2022), nos anos 60 e 70, surgiram na educação conceitos inovadores de avaliação, diferenciando a avaliação formativa e a sumativa. Estas mudanças refletiram-se em práticas pedagógicas como a diversificação de métodos de avaliação, o incentivo à autoavaliação dos alunos, e a ampliação dos objetivos de avaliação para incluir aspetos emocionais e psicomotores.

Santos (2011) distingue a avaliação pedagógica formativa pela sua realização durante o decorrer de todo o processo de aprendizagem, tendo o intuito de acompanhar o desenvolvimento do aluno e oferecer possibilidades de melhoria antes da avaliação final. No geral, é mais qualitativa, por se encontrar centrada em processos e progressos.

Lopes e Silva (2020, p. 6), relativamente à avaliação sumativa, referem que “é pouco frequente, centrada no professor, (...) e documenta como a aprendizagem decorreu num dado período de tempo. O seu objetivo é medir o nível do aluno (...) e envolve a avaliação do desempenho dos alunos de acordo com normas nacionais”.

Com o intuito de promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, torna-se essencial que o professor sistematize a informação recolhida sobre o percurso e desenvolvimento dos alunos ao longo de um determinado período. Esta análise permite-lhe identificar e comunicar tanto os progressos alcançados como os aspetos que necessitam aprimorar no futuro.

Fernandes (2022, p. 12) explica que “a avaliação tem de ser um processo eminentemente pedagógico ao serviço da aprendizagem e da sua melhoria”. Assim, de forma pedagógica, o professor indica ao aluno as áreas em que deverá investir para melhorar.

Deste modo, o mesmo autor afirma que o *feedback* se torna essencial no processo de avaliação formativa e deve ser utilizado “de forma inteligente, tendo em conta aspetos tais como: a sua distribuição pelos alunos, a sua frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa”. (p. 16).

O professor deverá encontrar uma forma de avaliar convenientemente os seus alunos, de acordo com as suas características particulares, e das suas necessidades, como um grupo. Esta estratégia “compara o aluno consigo mesmo, tendo em conta aspetos tais

como: o esforço, o contexto em que o trabalho se desenvolve e os seus progressos”. (p. 16).

A avaliação da aprendizagem concretiza-se quando o professor mobiliza um conjunto de evidências e interpreta tendo como referência os objetivos de aprendizagem, designadamente através dos descritores de desempenho, para determinar o nível de progresso do aluno. Este tipo de avaliação é habitualmente realizado no final de um período, semestre ou ano letivo, tendo como principais finalidades informar a comunidade educativa e apoiar o docente na reformulação ou criação de novos descritores de desempenho (Lopes & Silva, 2020).

Em suma, compete ao professor não apenas conduzir os alunos na construção do conhecimento, mas também acompanhar o seu percurso, identificar obstáculos e implementar estratégias que favoreçam a sua superação. A utilização de *feedback* formativo, a explicitação de descritores de desempenho e a aplicação de instrumentos de avaliação formativa constituem algumas das práticas pedagógicas que, articuladas, contribuem significativamente para a melhoria das aprendizagens.

Os dispositivos de avaliação que apresento no relatório enquadram-se na avaliação formativa e têm como finalidade identificar as dificuldades e facilidades dos alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e refletir sobre quais as melhores estratégias para que estes as possam ultrapassar. A escala utilizada, inspirada na escala de Likert, compreende valores entre 0 e 10, segundo os seguintes indicadores:

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

3.3. Avaliação da atividade da componente de Matemática (4.º ano)

3.3.1. Contextualização da atividade

A proposta de trabalho em análise que apresento no Anexo 1, foi realizada no âmbito da componente de Matemática com a participação de 20 alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Após uma breve explicação do cálculo do perímetro e da área das figuras geométricas (quadrado e retângulo), foi proposto aos alunos que realizassem as situações problemáticas da proposta de trabalho utilizando as fórmulas explicadas anteriormente.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

De forma a avaliar a execução do cálculo do perímetro e da área defini quatro parâmetros de avaliação: Cálculo do perímetro do quadrado; Cálculo da área do quadrado com apenas uma medida de lado; Cálculo de um lado sabendo a medida do outro lado e a área total e Cálculo da área de uma figura. No geral, todos os parâmetros referidos anteriormente têm como objetivo avaliar a compreensão do aluno face à explicação dada no início da aula.

Cálculo do perímetro do quadrado: através deste parâmetro pretende-se avaliar se o aluno é capaz de calcular o perímetro da figura geométrica apresentada (quadrado) utilizando a fórmula.

Os critérios de avaliação definidos são:

- Apresentou corretamente a fórmula do perímetro;
- Apresentou corretamente a indicação da operação
- Realizou a operação corretamente;
- Indicou a resposta correta;
- Resposta incorreta.

Cálculo da área do quadrado com apenas a medida de um lado: neste parâmetro, o objetivo é avaliar se o aluno compreende como calcular a área de uma figura geométrica, apenas com um dado.

Os critérios de avaliação definidos para este parâmetro são os seguintes: (i) Identificou que o quadrado tem todos os lados iguais; (ii) Apresentou corretamente a fórmula da área do quadrado; (iii) Apresentou corretamente a indicação da operação; (iv) Realizou a operação corretamente; (v) Realizou a conversão corretamente; (vi) Indicou a resposta correta; (vii) Resposta incorreta.

Cálculo de um lado sabendo a medida do outro lado e a área total: espera-se neste parâmetro que os alunos sejam capazes de realizar a situação problemática com apenas os dados referidos, utilizando o cálculo inverso da fórmula.

Os critérios definidos para este parâmetro são os seguintes:

- Apresentou a fórmula correta da área indicada;

- Apresentou corretamente o cálculo inverso;
- Realizou a operação corretamente;
- Indicou a resposta correta;
- Resposta incorreta.

Cálculo da área de uma figura: o último parâmetro definido para este dispositivo tem como objetivo avaliar se o aluno é capaz de calcular a área de uma figura irregular, para tal foram definidos os seguintes critérios de avaliação: (i) Dividiu corretamente a figura em duas figuras geométricas regulares; (ii) Apresentou as fórmulas corretas de ambas as figuras; (iii) Realizou as operações corretamente; (iv) Realizou a conversão corretamente; (v) Indicou a resposta correta; (vi) Resposta incorreta.

Os parâmetros, critérios e respectivas cotações da proposta de trabalho encontram-se na Tabela 13.

Tabela 13

Distribuição das cotações pelos critérios definidos para cada parâmetro para a proposta de trabalho da componente de Matemática do 4.º ano

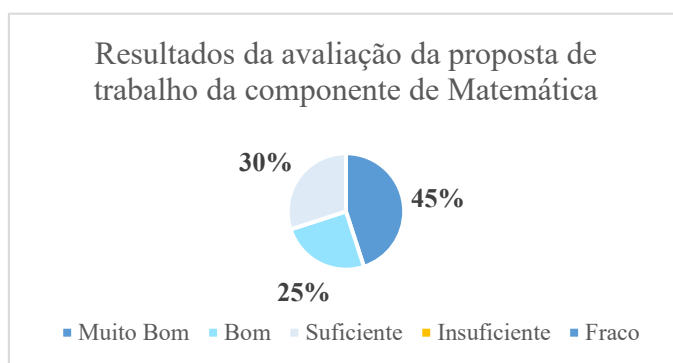
	Parâmetros	Critérios	Cotação	
1	Cálculo do perímetro do quadrado	1.1. Apresentou corretamente a fórmula do perímetro	0,2	1
		1.2. Apresentou corretamente a indicação da operação	0,3	
		1.3. Realizou a operação corretamente	0,4	
		1.4. Indicou a resposta correta	0,1	
		1.5. Resposta incorreta	0	
2	Cálculo da área do quadrado com apenas a medida de um lado	2.1. Identificou que o quadrado tem todos os lados iguais	0,3	3
		2.2. Apresentou corretamente a fórmula da área do quadrado	0,4	
		2.3. Apresentou corretamente a indicação da operação	0,5	
		2.4. Realizou a operação corretamente	0,8	
		2.5. Realizou a conversão corretamente	0,6	
		2.6. Indicou a resposta correta	0,4	
		2.7. Resposta incorreta	0	
3	Cálculo de um lado sabendo a medida do outro lado e a área total	3.1. Apresentou a fórmula correta da área indicada	0,6	3
		3.2. Apresentou corretamente o cálculo inverso	0,8	
		3.3. Realizou a operação corretamente	1,2	
		3.4. Indicou a resposta correta	0,4	
		3.5. Resposta incorreta	0	
4	Cálculo da área de uma figura	4.1. Dividiu corretamente a figura em duas figuras geométricas regulares	0,3	3
		4.2. Apresentou as fórmulas corretas de ambas as figuras	0,5	
		4.3. Realizou as operações corretamente	1,5	
		4.4. Realizou a conversão corretamente	0,4	
		4.5. Indicou a resposta correta	0,3	
		4.6. Resposta incorreta	0	
			Total:	10

3.3.3. Apresentação e análise de resultados

A Figura 8 apresenta os resultados obtidos de acordo com os parâmetros de avaliação definidos para a proposta de trabalho da componente de Matemática, implementada numa turma de 4.º ano, constituída por 20 alunos.

Figura 8

Resultados da avaliação da proposta de trabalho da componente de Matemática no 4.º ano



Numa primeira análise da Figura 8 é possível concluir que os resultados obtidos variam entre o Suficiente e o Muito Bom sendo que nenhum aluno atingiu o nível Insuficiente ou Fraco. Dos 20 alunos 30% atingiram o nível Suficiente, 25% o nível Bom e 45% o nível Muito Bom, apresentando os resultados como positivos na sua totalidade.

Ao visualizar a grelha de avaliação (Anexo 2) percebo que o quarto parâmetro revelou uma maior facilidade de resolução pelos alunos, pois foi o parâmetro em que a média de resultados foi mais elevada. Permitindo compreender que a turma, no geral, tem capacidade para resolver uma situação problemática relativa à área de uma figura irregular.

De acordo com Vale e Pimentel (2004), é possível distinguir três perspetivas principais: a resolução de problemas como um processo, quando se procura capacitar os alunos com estratégias que os tornem solucionadores progressivamente mais competentes; como finalidade, ao valorizar o desenvolvimento de competências matemáticas como a exploração, a formulação de questões, a investigação, a descoberta e o raciocínio plausível; e finalmente, como método de ensino, entendido como a utilização da resolução de problemas para introduzir conceitos matemáticos através da exploração e da descoberta, em concordância com os objetivos de aprendizagem e com a compreensão de factos, conceitos e procedimentos próprios da disciplina.

Para resolver as situações problemáticas presentes na proposta de trabalho os alunos tiveram de seguir quatro passos essenciais.

Segundo Polya (2003), as quatro fases de resolução do problema são:

em primeiro lugar, temos de compreender o problema, temos de perceber claramente o que é necessário. Em segundo, ver como os diversos elementos estão relacionados, como a incógnita se relaciona com os dados, para ter uma ideia de resolução, para estabelecer um plano. Em terceiro lugar, executamos o nosso plano. Finalmente, em quarto lugar olhamos para trás, fazemos uma revisão da resolução completa, examinando-a e discutindo-a. (p. 27)

Relativamente ao parâmetro “Cálculo da área do quadrado com apenas a medida de um lado”, a média de resultados foi a mais baixa comparativamente. Ao deparar-me com a dificuldade dos alunos neste exercício realizei uma breve explicação mais pormenorizada do enunciado com o objetivo de facilitar a interpretação e, por conseguinte, na sua resolução. Polya (2003, p. 23) refere que o professor “deve colocar-se no lugar do aluno, perceber o ponto de vista deste, procurar compreender o que se passa na sua cabeça e fazer uma pergunta ou indicar um passo que poderia ter ocorrido ao próprio estudante”.

Resumidamente, após analisar toda a avaliação desta proposta de trabalho é possível salientar que a média da turma foi de 8,22 que corresponde ao nível Bom.

3.4. Avaliação da atividade da componente de Estudo do Meio (4.º ano)

3.4.1. Contextualização da atividade

Este dispositivo de avaliação foi aplicado numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, composta por 19 alunos, no âmbito da componente de Estudo do Meio.

Iniciei esta atividade com uma apresentação sobre o Planeta Terra, as suas características, formas de representação, os movimentos que executa e os vários argumentos que explicam o porquê de ser redondo. De modo a explicar como acontece o dia e a noite, realizei uma pequena experiência com a sala de aula às escuras, um protótipo do Planeta Terra e uma lanterna. Após a explicação e a demonstração de um dos movimentos deste planeta distribuí pelos alunos a proposta de trabalho que se encontra no Anexo 3.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta proposta de trabalho ficaram definidos os seguintes parâmetros: Conhecimento dos movimentos da Terra; Conhecimento da forma do Planeta Terra; Formas de representação da terra; Justificação da forma do Planeta Terra e Esquematização do movimento de rotação da Terra.

Conhecimento dos movimentos da Terra: este primeiro parâmetro tem como objetivo avaliar se o aluno completou o texto lacunar sobre os movimentos da Terra e a duração de cada um.

Para este parâmetro foram formulados os seguintes critérios de avaliação:

- Completou corretamente 5 espaços lacunares;
- Completou corretamente 4 espaços lacunares;
- Completou corretamente 3 espaços lacunares;
- Completou corretamente 2 espaços lacunares;
- Completou corretamente 1 espaço lacunar;
- Resposta incorreta.

Conhecimento da forma do Planeta Terra: neste parâmetro pretende-se avaliar se o aluno seleciona a opção correta sobre a respetiva forma do Planeta Terra, como tal foram definidos os seguintes critérios:

- Seleciona a resposta correta.
- Resposta incorreta.

Representação da Terra em diferentes formas: espera-se neste parâmetro que o aluno seja capaz de referir três formas de representação da Terra.

Foram definidos os seguintes critérios de avaliação:

- Referiu 3 formas de representação;
- Referiu 2 formas de representação;
- Referiu apenas 1 forma de representação;
- Resposta incorreta.

Justificação da forma do Planeta Terra: no presente parâmetro é esperado que o aluno saiba justificar a sua opinião sobre o porquê de a Terra ser redonda utilizando 4 argumentos estudados anteriormente.

Para este parâmetro foram estipulados os seguintes critérios:

- Utilizou 4 argumentos;
- Utilizou 3 argumentos;

- Utilizou 2 argumentos;
- Utilizou 1 argumento;
- Resposta incorreta.

Esquemática do movimento de rotação da Terra: através deste parâmetro pretende-se avaliar a capacidade que o aluno tem de esquematizar recorrendo ao desenho e a pequenas expressões.

Os critérios de avaliação definidos são: (i) Desenhou o Sol, o planeta Terra, o eixo imaginário, a lua, as setas e escreveu as expressões “dia” e “noite”; (ii) Desenhou o Sol, o planeta Terra, o eixo imaginário, as setas e escreveu as expressões “dia” e “noite”; (iii) Desenhou o Sol, o planeta Terra, o eixo imaginário e as setas; (iv) Desenhou o planeta Terra, o eixo imaginário e as setas; (v) Resposta incorreta.

Os parâmetros, critérios e respetivas cotações da proposta de trabalho encontram-se na Tabela 14.

Tabela 14

Distribuição das cotações pelos critérios definidos para cada parâmetro para a proposta de trabalho da componente de Estudo do Meio do 4.º ano

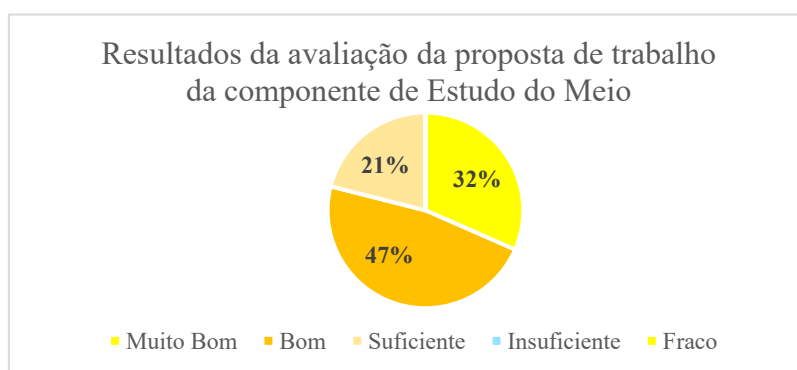
	Parâmetros	Crítérios	Cotação	
1	Conhecimento dos movimentos da Terra	1.1. Completou corretamente 5 espaços lacunares	2	2
		1.2. Completou corretamente 4 espaços lacunares	1,6	
		1.3. Completou corretamente 3 espaços lacunares	1,2	
		1.4. Completou corretamente 2 espaços lacunares	0,8	
		1.5. Completou corretamente 1 espaço lacunar	0,4	
		1.6. Resposta incorreta	0	
2	Conhecimento da forma do Planeta Terra	2.1. Selecionou a resposta correta	1	1
		2.2. Resposta incorreta	0	
3	Representação da Terra em diferentes formas	3.1. Referiu as 3 formas de representação	1,5	1,5
		3.2. Referiu apenas 2 formas de representação	1	
		3.3. Referiu apenas 1 forma de representação	0,5	
		3.4. Resposta incorreta	0	
4	Justificação da forma do Planeta Terra	4.1. Utilizou 4 argumentos	2,5	2,5
		4.2. Utilizou 3 argumentos	1,9	
		4.3. Utilizou 2 argumentos	1,3	
		4.4. Utilizou 1 argumento	0,6	
		4.5. Resposta incorreta	0	
5	Esquemática do movimento de rotação da Terra	5.1. Desenhou o Sol, o planeta Terra, o eixo imaginário, a lua, as setas e escreveu as expressões “dia” e “noite”	3	3
		5.2. Desenhou o Sol, o planeta Terra, o eixo imaginário, as setas e escreveu as expressões “dia” e “noite”	2,3	
		5.3. Desenhou o Sol, o planeta Terra, o eixo imaginário e as setas	1,5	
		5.4. Desenhou o planeta Terra, o eixo imaginário e as setas	0,8	
		5.5. Resposta incorreta	0	
			Total: 10	

3.4.3. Apresentação e análise de resultados

A Figura 9 apresenta os resultados obtidos de acordo com os parâmetros de avaliação definidos para a proposta de trabalho da componente de Estudo do Meio, implementada numa turma de 4.º ano, composta por 19 alunos.

Figura 9

Resultados da avaliação da proposta de trabalho da componente de Estudo do Meio no 4.º ano



Ao analisar o gráfico da Figura 9, concluiu-se que o desempenho geral dos alunos varia entre o nível Suficiente e o nível Muito Bom, não se registando resultados com o nível Insuficiente ou Fraco. Considerando que os níveis alcançados pelos alunos são positivos podemos afirmar que 32% dos alunos registaram uma avaliação muito boa, 47% demonstraram um bom desempenho e apenas 21% que correspondem a 4 alunos, obtiveram uma avaliação no nível Suficiente.

Quanto ao desempenho dos alunos em cada um dos cinco parâmetros de avaliação, resultante da análise do Anexo 4, verificou-se um desempenho mais fraco no quinto parâmetro – “Esquematização do movimento de rotação da Terra”. Este exigia aos alunos a construção de um esquema representativo do fenómeno, conjugando o desenho e expressões escritas que explicitassem o processo envolvido. Tal dificuldade poderá estar relacionada com a exigência de mobilização de esquemas cognitivos, os quais permitem ao aluno organizar e representar mentalmente os conteúdos.

Como sublinha Bzuneck (1991, p. 142), “os esquemas equivalem a um quadro de referência ou uma espécie de teoria particular do indivíduo, que será ativada em tais situações”. Quando o aluno ainda não possui esse quadro bem estruturado, torna-se mais

desafiante representar visualmente fenômenos complexos, como o movimento de rotação da Terra.

A dificuldade dos alunos na esquematização poderá também dever-se à ausência de esquemas prévios estruturados sobre o tema, comprometendo a retenção e organização da nova informação. De acordo com Gagné e Dick (1983, citados por Bzuneck, 1991, p. 143), “toda [a] informação recém-aprendida é armazenada pelo fato de incorporar-se em um ou mais esquemas, por sua vez já formados por aprendizagens anteriores”.

De todo o modo, face aos resultados apresentados pelos alunos na proposta de trabalho agora avaliada, a principal conclusão que retiro é de que precisam realizar mais esquemas, não só na componente de Estudo do Meio como também nas restantes.

Um dos parâmetros com melhores resultados obtidos pelos alunos foi o primeiro, que consistia no preenchimento de um texto lacunar com base nos conhecimentos prévios sobre os movimentos do planeta Terra. Esta tarefa permitiu mobilizar aprendizagens anteriores e confirmar que a turma demonstra, de forma geral, boa compreensão sobre os dois principais movimentos do planeta. Para apoiar os alunos, realizei uma demonstração prática através de um modelo representativo da Terra e expliquei visualmente os movimentos de rotação e translação.

A estratégia adotada revelou-se especialmente eficaz para os alunos com preferência pelo estilo de aprendizagem visual, uma vez que se baseou na utilização de um modelo tridimensional e de representações visuais claras para ilustrar os movimentos da Terra. De acordo com Fleming e Mills (1992), os alunos beneficiam da utilização de materiais diagramáticos, tais como gráficos, fluxogramas, quadros e modelos simbólicos, que facilitam a organização e interpretação da informação. Assim, a adequação da estratégia às preferências sensoriais da maioria dos alunos poderá ter favorecido a compreensão conceptual e, conseqüentemente, contribuído para os bons resultados verificados neste parâmetro.

3.5. Avaliação da atividade da disciplina de Português (5.º ano)

3.5.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de trabalho (Anexo 5) foi aplicada no âmbito da disciplina de Português, com uma turma do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico composta por 22 alunos, tal como já abordada no capítulo 2 – Planificações, mais especificamente na 5.º planificação.

Quando planeei esta aula tinha como objetivo torná-la mais lúdica por ser um dia antes das férias da Páscoa. Para tal, criei origamis em forma de coelho (uma das personagens do texto), conversei com os alunos sobre as suas experiências de vida relativamente ao assunto abordado na história, exercícios variados como escolha múltipla e palavras cruzadas e pedi aos alunos que realizassem diferentes ritmos de leitura de forma a tornar a história mais divertida.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta proposta de trabalho foram estabelecidos 6 parâmetros de avaliação: Associação das características ao nome do animal; Caracterização psicológica da personagem; Indicação e explicação do recurso expressivo; Interpretação de texto; Identificação e classificação da subclasse de verbos e Identificação e classificação de verbos transitivos e intransitivos.

Associação das características ao nome do animal: este parâmetro avalia a capacidade de o aluno associar as características do animal ao seu nome e escrevê-lo nos espaços corretos.

Os critérios definidos para este parâmetro foram:

- Associou corretamente 5 características;
- Associou corretamente 4 características;
- Associou corretamente 3 características;
- Associou corretamente 2 características;
- Associou corretamente 1 característica;
- Resposta incorreta.

Caracterização psicológica da personagem: neste parâmetro pretende-se avaliar se o aluno é capaz de selecionar a característica psicológica que mais se adequa à personalidade da personagem principal, para tal foram definidos os seguintes critérios:

- Resposta correta;
- Resposta incorreta.

Indicação e explicação do recurso expressivo: neste parâmetro o objetivo é perceber se o aluno compreende o recurso expressivo presente na expressão e explicar o seu valor.

Foram definidos os seguintes critérios de avaliação para este parâmetro:

- Referiu o recurso expressivo e explicou o seu valor;

- Referiu o recurso expressivo, mas não explicou o seu valor;
- Não referiu o recurso expressivo, mas explicou o seu valor;
- Resposta incorreta.

Interpretação de texto: este parâmetro tem como intuito avaliar a capacidade de interpretação do aluno relativamente à expressão “– Mãe acho que fiquei despreocupado da lucidez. Ouço sempre um pássaro cantar.” selecionando a opção correta.

Para este parâmetro foram definidos os seguintes critérios:

- Resposta correta;
- Resposta incorreta.

Identificação e classificação da subclasse de verbos: neste parâmetro pretende-se verificar se os alunos identificaram e classificaram corretamente os verbos presentes nas frases, para isso subdividi este parâmetro em dois: Identificação da subclasse de verbos e Classificação da subclasse de verbos.

Para a subdivisão “Identificação da subclasse de verbos” foram definidos os seguintes critérios:

- Identificou 2 verbos principais e 1 auxiliar;
- Identificou 1 verbo principal e 1 auxiliar;
- Identificou 2 verbos principais;
- Identificou 1 verbo auxiliar;
- Resposta incorreta.

E para a subdivisão “Classificação da subclasse de verbos” foram definidos os seguintes critérios:

- Classificou corretamente 5 verbos;
- Classificou corretamente 4 verbos;
- Classificou corretamente 3 verbos;
- Classificou corretamente 2 verbos;
- Classificou corretamente 1 verbo;
- Resposta incorreta.

Identificação e classificação de verbos transitivos e intransitivos: este parâmetro tem como objetivo avaliar se o aluno é capaz de identificar e classificar os verbos principais em verbos transitivos ou intransitivos, presentes nas frases apresentadas.

Os critérios de avaliação definidos são:

- Identificou e classificou corretamente 5 verbos;
- Identificou e classificou corretamente 4 verbos;
- Identificou e classificou corretamente 3 verbos;
- Identificou e classificou corretamente 2 verbos;
- Identificou e classificou corretamente 1 verbo;
- Resposta incorreta.

Os parâmetros, critérios e respectivas cotações da proposta de trabalho encontram-se na Tabela 15.

Tabela 15

Distribuição das cotações pelos critérios definidos para cada parâmetro para a proposta de trabalho da disciplina de Português do 5.º ano

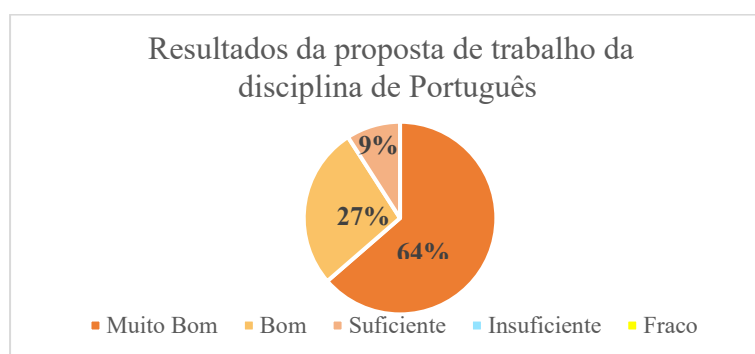
Parâmetros	Critérios	Cotação		
1	Associação das características ao nome do animal	1.1. Associou corretamente 5 características	2	2
		1.2. Associou corretamente 4 características	1,6	
		1.3. Associou corretamente 3 características	1,2	
		1.4. Associou corretamente 2 características	0,8	
		1.5. Associou corretamente 1 característica	0,4	
		1.6. Resposta incorreta	0	
2	Caracterização psicológica da personagem	2.1. Resposta correta	1	1
		2.2. Resposta incorreta	0	
3	Indicação e explicação do recurso expressivo	3.1. Referiu o recurso expressivo e explicou o seu valor	1,5	1,5
		3.2. Referiu o recurso expressivo, mas não explicou o seu valor	1	
		3.3. Não referiu o recurso expressivo, mas explicou o seu valor	0,5	
		3.4. Resposta incorreta	0	
4	Interpretação de texto	4.1. Resposta correta	1	1
		4.2. Resposta incorreta	0	
5	Identificação da subclasse de verbos	5.1. Identificou 2 verbos principais e 1 auxiliar	1	1
		5.2. Identificou 1 verbo principal e 1 auxiliar	0,75	
		5.3. Identificou 2 verbos principais	0,5	
		5.4. Identificou 1 verbo auxiliar	0,25	
		5.5. Resposta incorreta	0	
	Classificação da subclasse de verbos	5.6. Classificou corretamente 5 verbos	1	1
		5.7. Classificou corretamente 4 verbos	0,8	
		5.8. Classificou corretamente 3 verbos	0,6	
		5.9. Classificou corretamente 2 verbos	0,4	
		5.10. Classificou corretamente 1 verbo	0,2	
		5.11. Resposta incorreta	0	
6	Identificação e classificação de verbos transitivos e intransitivos	1.1. Identificou e classificou corretamente 5 verbos	2,5	2,5
		1.2. Identificou e classificou corretamente 4 verbos	2	
		1.3. Identificou e classificou corretamente 3 verbos	1,5	
		1.4. Identificou e classificou corretamente 2 verbos	1	
		1.5. Identificou e classificou corretamente 1 verbo	0,5	
		1.6. Resposta incorreta	0	
		Total: 10		

3.5.3. Apresentação e análise de resultados

A Figura 10 apresenta os resultados obtidos em concordância com os parâmetros de avaliação definidos para a proposta de trabalho da disciplina de Português implementada numa turma de 5.º ano composta por 22 alunos.

Figura 10

Resultados da avaliação da proposta de trabalho da disciplina de Português no 5.º ano



De acordo com o gráfico da Figura 10 e a grelha de avaliação (Anexo 6), verifico que os resultados obtidos pelos 22 alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico variam entre o Suficiente e o Muito Bom. A média da turma em questão atingiu o nível Bom com o resultado de 8, 83, sabendo que todo o conjunto de critérios de avaliação apresentados anteriormente contém um total de 10 valores.

Ao analisar detalhadamente concluo que a maioria dos alunos (64%) alcançou o nível Muito Bom, o que corresponde a 14 alunos; 6 alunos atingiram o nível Bom, ou seja, 27%; apenas 2 alunos obtiveram a avaliação de Suficiente (9%).

Verifica-se ainda que a maioria dos alunos (14) obteve a avaliação de Muito Bom, sendo esta a nota mais frequente. Estes alunos demonstraram facilidade na interpretação do texto apresentado e alguns, conseguiram realizar corretamente todos os exercícios desta proposta de trabalho. Dos alunos referidos, destacam-se quatro que alcançaram a pontuação máxima de 10 valores. Esta evidência sugere que a ausência de dificuldades na leitura contribui significativamente para uma melhor interpretação textual, refletindo-se também num desempenho mais eficaz na execução das tarefas propostas.

Sim-Sim (2007) aponta que:

um bom nível de compreensão da leitura de textos resulta da confluência de quatro vectores: (i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras

(automatização na identificação das palavras); (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); (iii) a experiência individual de leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor”.

(p. 9)

Tal como defendem Reis *et al.* (2020, p. 1), no artigo do Projeto LER, “sem nunca ter conseguido aprender para ler, dificilmente poderão ler para aprender”.

A grelha de avaliação permite perceber que os alunos sentiram maior dificuldade no quinto parâmetro “Identificação e classificação de verbos”, no qual a média da turma foi de 0,91 em 2. No entanto, 12 alunos atingiram o que é pretendido para o 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico na disciplina de Português de acordo com as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018d).

Como referem Gorgulho e Teixeira (2015, p. 147), “pretende-se, então, que os alunos saibam usar o conhecimento gramatical adequadamente nas diversas situações da oralidade, da leitura e da escrita”, o que sublinha a importância de desenvolver atividades que promovam a aplicação prática do conhecimento gramatical para superar as dificuldades identificadas.

No mesmo sentido, Azevedo (2000, citado por Gorgulho & Teixeira, 2015, pp.151 e 152) considera importante que “se experienciem variados percursos pedagógicos de modo a que cada aluno se possa apropriar de conhecimentos gramaticais que facilitem o aperfeiçoamento da expressão pessoal, através da reflexão e da prática”.

De forma geral não se observaram grandes dificuldades nos parâmetros definidos para este dispositivo de avaliação. No entanto, existem algumas falhas por parte dos alunos que considero terem sido por falta de atenção àquilo que era pedido. No final da aula retribuí o meu *feedback* aos alunos, não só pelo comportamento na sala de aula, mas também pela participação e entusiasmo ao realizarem os exercícios e a leitura do texto.

3.6. Avaliação da atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal (6.º ano)

3.6.1. Contextualização da atividade

O seguinte dispositivo de avaliação foi aplicado numa turma de 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, constituída por 17 alunos, no âmbito da disciplina de História e

Geografia de Portugal, com o objetivo de avaliar as competências no Domínio da Comunicação.

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

No local de estágio onde apliquei este dispositivo de avaliação, a avaliação final dos alunos na disciplina de História e Geografia de Portugal, compreende a média dos 3 domínios: Interpretação de fontes; Conhecimentos; e Comunicação.

Para avaliar as competências dos alunos no domínio da Comunicação (oral), elaborei uma rubrica de avaliação, onde defini os seguintes critérios: Uso de recursos visuais; Clareza no Discurso; Conhecimento do conteúdo; Cooperação e dinâmica do grupo; e Domínio do subtema.

As rubricas de avaliação são instrumentos fundamentais para apoiar o ensino e a aprendizagem, permitindo avaliar uma grande variedade de desempenhos com clareza e rigor. Fernandes (2021, p. 4) define-as como “um procedimento bastante simples para apoiar a avaliação de uma grande diversidade de produções e desempenhos dos alunos” e esclarece que “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” (p. 4). Esta estrutura possibilita uma avaliação mais transparente e baseada em critérios previamente definidos, orientando os alunos sobre o que se espera deles e permitindo que desenvolvam autonomia na sua aprendizagem.

De facto, “as rubricas clarificam o que os alunos devem aprender e saber fazer”, permitindo que “alunos e professores fiquem bem cientes acerca das características e das qualidades que o trabalho deve ter para evidenciar as aprendizagens realizadas” (Fernandes, 2021, p. 7). Para além disso, as rubricas podem ser utilizadas tanto em avaliação formativa como sumativa, favorecendo o *feedback* e a melhoria contínua do desempenho dos alunos.

Para cada critério, estabeleci e descrevi cinco níveis de desempenho, sendo o nível 1 o mais baixo (Fraco) e o nível 5 a corresponder ao melhor nível de desempenho (Muito Bom).

A utilização de cinco níveis de desempenho e uma escala de 1 a 5 justifica-se por esta ser utilizada no sistema de avaliação e certificação das aprendizagens no 2.º Ciclo, como está referido no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Para melhor interpretação dos resultados da avaliação, os critérios referidos, os níveis de desempenho e os respetivos descritores encontram-se na Tabela 16.

Tabela 16

Rubrica de avaliação da Comunicação Oral em História e Geografia de Portugal

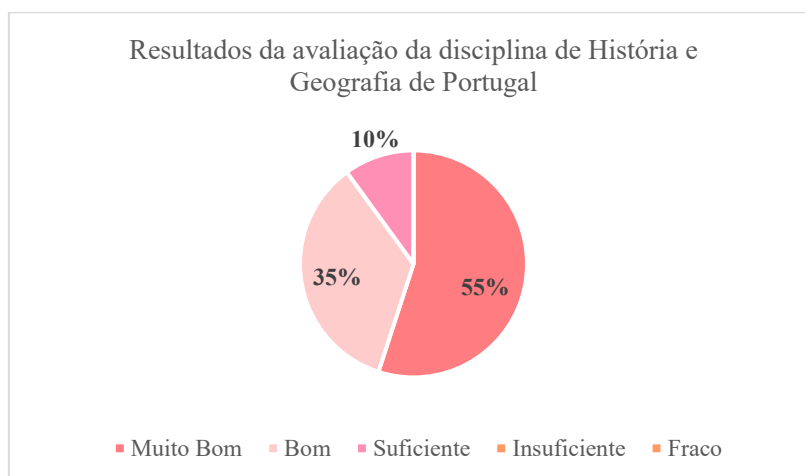
Critérios	Descritores e Níveis de desempenho				
	Fraco (1)	Insuficiente (2)	Suficiente (3)	Bom (4)	Muito Bom (5)
Uso de recursos visuais	Não usa recursos ou utiliza-os de forma desadequada.	Utiliza poucos recursos, pouco relacionados com o conteúdo.	Usa recursos simples e compreensíveis, mas pouco apelativos.	Utiliza recursos adequados, relacionados com o tema.	Utiliza materiais apelativos, bem escolhidos e esclarecedores.
Clareza no discurso	Fala de forma confusa ou impercetível.	Comunicação com muitas hesitações e vocabulário inadequado.	Expressa-se com dificuldades, mas é compreensível.	Discurso claro, com vocabulário adequado e poucas hesitações.	Fala com fluência, entoação adequada e vocabulário preciso.
Conhecimento do conteúdo	Apresenta informação incorreta e muito incompleta.	Informação incompleta, com erros evidentes.	Informação geral, com algumas imprecisões.	Informação correta e pertinente, embora com pequenas omissões.	Informação rigorosa, completa e bem estruturada.
Cooperação e dinâmica do grupo	Participação ausente ou desorganizada; não coopera.	Participação muito desigual; cooperação limitada.	Cooperação aceitável, com participação mínima de alguns elementos.	Boa participação da maioria dos membros, com colaboração.	Todos os elementos participam de forma equilibrada e colaborativa.
Domínio do subtema	Demonstra desconhecimento do subtema.	Revela fraca compreensão e dificuldade em explicar.	Explica o essencial do subtema, com algumas imprecisões.	Demonstra domínio adequado e consegue expor com segurança.	Domínio aprofundado do subtema, explica com clareza e confiança.

3.6.3 Apresentação e análise de resultados

Na figura 11, apresento um gráfico com a distribuição do desempenho dos alunos pelos cinco níveis anteriormente descritos, na atividade proposta para a avaliação do domínio da Comunicação.

Figura 11

Resultados da avaliação da disciplina de História e Geografia de Portugal no 6.º ano



Após observar e analisar o gráfico da Figura 11, podemos concluir de imediato que o desempenho geral dos alunos varia entre o Suficiente e o Muito Bom, não se registando resultados com os níveis Insuficiente e Fraco. A Figura revela que 55% dos grupos alcançaram o nível Muito Bom, 35 % o nível Bom e 10% o nível Suficiente. Esta distribuição demonstra uma maioria clara de alunos situados no patamar mais elevado da escala, refletindo não só um domínio sólido dos conteúdos, mas também uma capacidade de comunicação eficaz em contexto oral.

O nível de desempenho mais registado foi o nível 5. A média de avaliação do grupo de 17 alunos é de nível 5, concretizando uma média qualitativa de Muito Bom. No entanto, quando arredondamos às décimas, a média é de 4,5 valores, o que significa que sem a aplicação de arredondamentos, o desempenho geral dos alunos está mais próximo do nível Bom.

Através da grelha de avaliação presente no Anexo 7, verificou-se um bom desempenho por parte dos alunos no critério “Clareza no discurso”, cuja média foi de 4,5. De acordo com a Tabela 16, este resultado traduz-se numa fala com articulação adequada, vocabulário rico e uso adequado de pausas e entoações. Segundo a UNICEP (2024, p. 1), saber discursar “não apenas fortalece a capacidade de persuasão e comunicação do estudante, mas também prepara-o para desafios profissionais futuros”.

Este dispositivo de avaliação foi pensado com o propósito de avaliar os alunos em grupo, pelo que foi criado o critério “Cooperação e dinâmica de grupo”, com o intuito de perceber se os alunos eram capazes de se organizarem enquanto grupo. Neste aspeto, a

média de 4,5 sugere que os grupos conseguiram, na maioria dos casos, cooperar de forma eficaz, demonstrando uma boa gestão das intervenções e partilha de responsabilidades. Marques (2025a) salienta que para garantir uma boa apresentação em público os alunos devem investir numa preparação, sendo esta uma atividade bastante complexa e exigente, envolvendo não só o domínio verbal como também o domínio não verbal (o corpo e a voz).

Os alunos tiveram um tempo específico para selecionar e resumir as ideias numa cartolina, o que exigiu organização e síntese. Como refere Marques (2025b, p. 2), “a seleção de ideias e a sua organização em função do género textual a trabalhar são aspetos fundamentais para o sucesso de uma apresentação”.

No geral, os resultados foram positivos. Destacaram-se os grupos que conseguiram apresentar os mapas referidos na folha de apoio, demonstrando um bom desempenho na parte visual do trabalho. Ainda assim, este critério foi aquele que registou a média mais baixa (4), o que poderá indicar algumas limitações na profundidade do conteúdo ou na forma de apresentação, o que é compreensível considerando que se tratava de uma metodologia nova para os alunos.

Verifico que, sendo um tipo de trabalho a que os alunos não estão habituados a realizar, surgiram algumas dificuldades e desafios que estes enfrentaram ao longo da aula, mas que não comprometeram o sucesso global da atividade. Esta superação, aliada à novidade do formato, confirma a importância de proporcionar experiências diversificadas de avaliação. Neste sentido, Monte (2024, p. 1) salienta que “cada dia é uma oportunidade para explorar o novo e se permitir experimentar algo diferente”.

Em suma, os resultados obtidos traduzem o esforço e a capacidade de adaptação dos alunos a uma tipologia de avaliação que valoriza tanto o domínio dos conteúdos como as competências comunicativas e colaborativas. Esta experiência confirmou o potencial pedagógico do trabalho oral em grupo como ferramenta de aprendizagem significativa. A estrutura e os critérios definidos na Ficha orientadora do trabalho de Jig Saw (Anexo 8) foram fundamentais para orientar o desempenho dos alunos, competências transversais que a estratégia exige.

Capítulo 4 – Proposta de uma atividade através de um Trabalho de Projeto

4.1. Introdução ao trabalho de projeto

O presente projeto intitulado "Portugal de Fio a PAVIO" foi realizado com o intuito de integrar, durante um ano letivo, turmas de 5.º e 6.ºs anos do 2.º ciclo do Ensino Básico, através da exploração das diferentes regiões portuguesas e dos acontecimentos históricos que moldaram o território nacional, pretende-se proporcionar aos alunos uma experiência pedagógica rica, interativa e criativa. Ao longo do ano, os discentes desenvolverão competências de pesquisa, análise crítica, comunicação, literacia digital, consciência ambiental e trabalho colaborativo, concluindo com uma feira-exposição com recurso a tecnologias digitais.

A integração das tecnologias digitais no contexto educativo revela-se eficaz quando associada a metodologias ativas que valorizam o trabalho em grupo e a construção conjunta do conhecimento. Tal como referem Moreira *et al.* (2024, p. 54), “um dos pontos-fortes das tecnologias digitais na educação é o seu potencial para apoiar estratégias pedagógicas colaborativas que implicam um maior envolvimento dos estudantes no processo educativo”. Neste sentido, ao promoverem ambientes de aprendizagem interativos, os recursos digitais não apenas facilitam o acesso à informação, como também potenciam a participação ativa dos alunos, favorecendo a partilha de ideias, o diálogo e o desenvolvimento de competências sociais e digitais fundamentais para o século XXI.

As práticas educativas que realizei ao longo da licenciatura e do mestrado, mostram que os alunos colaboram melhor quando são os próprios a realizar e a ter o seu contributo nas tarefas, logo a ideia deste projeto é que sejam os próprios a realizar através das atividades orientadas pelos professores tutores.

Este plano de ação compromete-se a ir para além das salas de aula, do papel e da caneta. Ao criar este projeto, o objetivo é promover uma compreensão perpétua da importância do património, da cultura e da sustentabilidade na vida quotidiana das crianças envolvidas e dos familiares que as rodeiam.

Este projeto está também alinhado com os princípios da Estratégia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS, 2005, citado por UNESCO, s. d.), que desenvolvem e reforçam “a capacidade dos indivíduos, dos grupos, das comunidades, das

organizações e dos países para formar juízos de valor e fazer escolhas no sentido do desenvolvimento sustentável”. Promove atitudes e comportamentos responsáveis em relação ao ambiente, à sociedade e à economia, de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU.

A escolha do tema deste projeto partiu da falta de conhecimento cultural, histórico e patrimonial da sociedade perante o nosso país. O meu objetivo é fazer com que os jovens estabeleçam uma boa relação com a História e Geografia de Portugal, se tornem cultos e conhecedores do património de Portugal.

A valorização do património cultural deve ser entendida com um direito fundamental dos cidadãos e, conseqüentemente, como uma responsabilidade da escola enquanto espaço educativo e de formação. Ao promover o contacto com a História, os costumes e os objetos significativos da cultura portuguesa, a escola cumpre um papel ativo na construção da identidade coletiva e na consolidação da cidadania.

A este respeito, a *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society* (Diário da República, 2008, p. 6641) esclarece, no artigo 4.º - *Rights and responsibilities relating to cultural heritage*, que “*The Parties recognize that: a) Everyone, alone or collectively, has the right to benefit from the cultural heritage and to contribute towards its enrichment;*”. Esta declaração sublinha não só o direito de acesso, mas também o dever de participar na sua valorização e transmissão às gerações futuras. Esta perspetiva sustenta a inclusão de práticas pedagógicas que envolvam os alunos em atividades de exploração do património local ou projetos de pesquisa sobre a cultura portuguesa.

A relevância deste projeto com esta natureza é reconhecida nas próprias Aprendizagens Essenciais da disciplina de História e Geografia de Portugal para o 6.º ano, na articulação com o perfil dos alunos (ME, 2018e, p. 3), uma vez que nelas se estipula que os alunos no final do ano letivo devem ser capazes de “conhecer, sempre que possível, episódios da História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda”.

4.2. Fundamentação teórica do trabalho de projeto

A metodologia de Trabalho de Projeto tem vindo a ganhar relevo no contexto educativo atual, por favorecer o envolvimento ativo dos alunos na construção do

conhecimento. Esta abordagem assenta na resolução de uma questão-problema, através da realização de um projeto estruturado por fases/etapas, onde os alunos, organizados em grupos, discutem possíveis soluções, tomam decisões e desenvolvem as suas tarefas com autonomia, sob a orientação e supervisão do docente.

Como referem Rangel e Gonçalves (2010), esta abordagem possibilita o envolvimento efetivo dos alunos na planificação, realização e avaliação das aprendizagens, em articulação com os interesses e conhecimentos que trazem consigo. Ao valorizar o papel do aluno enquanto protagonista da sua aprendizagem, esta metodologia fomenta competências transversais como a responsabilidade, a tomada de decisões partilhada e a resolução de problemas em contexto real.

No parecer de Amado e Carreira (2019, p. 2), as origens da Aprendizagem Baseada em Projetos remontam ao início do século XX, tendo como base as ideias pedagógicas dos educadores e filósofos norte-americanos John Dewey e William Kilpatrick, “assente na ideia de que os alunos investem na aprendizagem se forem envolvidos em tarefas reais e significativas e em problemas que imitam aquilo que os especialistas fazem em situações do mundo real”.

O Trabalho de Projeto tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante no contexto educativo, pelas suas potencialidades formativas e pela aproximação à realidade social. Como refere Ferreira (2014, p. 144), “dadas as suas potencialidades em termos formativos e de resultados procurados, actualmente valoriza-se o trabalho de projecto nos vários sectores da vida social e empresarial, mas também na própria educação escolar”. Esta valorização reflete-se na aposta em metodologias ativas que promovam a autonomia, a cooperação e o pensamento crítico dos alunos.

No âmbito da gestão curricular, os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) representam uma oportunidade para repensar práticas pedagógicas fragmentadas e promover abordagens mais integradas. De acordo com Cohen e Fradique (2018, p. 35), os DAC “contrariam a dispersão disciplinar do currículo prescrito, promovendo o desenvolvimento de experiências educativas facilitadoras do desenvolvimento das competências constantes no PA”. Esta perspetiva reforça a pertinência da implementação de projetos interdisciplinares que articulam diferentes áreas do saber em torno de desafios concretos e significativos para os alunos.

A adesão das escolas à metodologia de trabalho de projeto tem vindo a intensificar-se, dado o impacto positivo que esta revela em diferentes dimensões da aprendizagem. A motivação dos alunos tende a aumentar quando percebem que a sua participação tem significado, que são agentes ativos no processo e que as suas opiniões são valorizadas. Como defende Lopes (2014):

O trabalho de projeto caracteriza-se por partir de questões sobre a realidade e à mesma voltar aquando da verificação e do enquadramento dos resultados em função da própria realidade. Trata-se de uma abordagem que confere grande sentido e significado às aprendizagens, em virtude da sua dimensão interventiva, com impacto na realidade. (p. 29)

4.3. Desenvolvimento do projeto

4.3.1. Problema

Este projeto tem como principal objetivo sensibilizar os alunos, professores, comunidade escolar e toda a sociedade para a importância de conhecer Portugal, valorizar a identidade local e nacional e a história que o tornou único.

- Como promover o conhecimento e a valorização do património cultural de Portugal, envolvendo ativamente os alunos na construção de uma identidade local e nacional mais sólida?

4.3.2. Problemas parcelares

- Como integrar o conhecimento sobre o património cultural nas atividades educativas de forma atrativa e participativa para os alunos?
- De que maneira podemos associar os espaços geográficos de Portugal a acontecimentos históricos significativos na construção da identidade nacional?
- Como as figuras históricas podem ser utilizadas como agentes transformadores do património cultural e territorial de Portugal e como podem ser envolvidas no processo de aprendizagem dos alunos?
- De que forma os alunos podem partilhar e disseminar o conhecimento sobre o património cultural com a comunidade escolar e local, promovendo a interação e o envolvimento coletivo?

4.3.3. Destinatários

Esta proposta de projeto destina-se a todos os alunos do 5.º e 6.º anos de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico de qualquer instituição e à respetiva comunidade escolar.

4.3.4. Entidades envolvidas

- Câmara Municipal e Junta de Freguesia
 - Podem apoiar a promoção de eventos, atividades culturais e exposições locais, além de contribuir com materiais e informações sobre o património local.
- Associações Culturais e Patrimoniais
 - Associações dedicadas à preservação do património que podem ajudar na organização de visitas, exposições e *workshops* sobre a história e cultura local.
- Museus e Centros de Interpretação
 - Parcerias com museus regionais e nacionais que podem proporcionar visitas educativas, *workshops* e acesso a conteúdos históricos e culturais.
- Instituto Português de Museus (IPM) e Direção-Geral do Património Cultural (DGPC)
 - Estas entidades podem fornecer recursos educativos, formação para professores e apoio na divulgação do património cultural.
- Universidades e Escolas Superiores
 - Departamentos de História, Arqueologia, Geografia ou Educação podem colaborar com a criação de conteúdos e com o desenvolvimento de atividades práticas.
- Associações de Turismo e Roteiros Culturais
 - Podem ser parceiras na criação de experiências imersivas que envolvem os alunos e a comunidade escolar no conhecimento dos territórios e das histórias que moldam Portugal.
- Empresas e Organizações Locais
 - Empresas com interesse no património cultural ou na preservação ambiental que podem apoiar o projeto financeiramente ou fornecer recursos materiais.

- Rádios e Televisões Locais
 - Eventual ajuda na divulgação de atividades, entrevistas com especialistas e na promoção da importância do património nas escolas e na comunidade.
- ONGs e Movimentos de Preservação Ambiental e Cultural
 - Organizações dedicadas à preservação de património e ao meio ambiente podem contribuir com conhecimento e atividades práticas sobre o impacto da preservação cultural e ambiental.
- Comunidade Educativa
 - A participação das famílias e da comunidade local pode ser incentivada através de atividades de partilha de histórias locais, tradições e saberes, contribuindo para o fortalecimento da identidade coletiva.
- Clube de teatro
 - Caso exista na escola, este grupo pode ajudar com os cenários e figurinos para as dramatizações e para a feira-exposição.

4.3.5. Motivação e Negociação

De modo a motivar os alunos a iniciarem este projeto, é fundamental que o docente promova uma abordagem envolvente e ajustada aos interesses dos seus alunos, sendo ele o principal conhecedor do seu perfil. No entanto, como proposta, o docente poderá realizar uma dramatização simbólica, na qual anuncia que a turma foi escolhida como a nova guardiã da memória e identidade de Portugal. Esta encenação servirá de ponto de partida para uma reflexão em grande grupo sobre o que cada um já sabe sobre o país e o que desejam descobrir, despertando a curiosidade.

Com o objetivo de integrar toda a comunidade escolar, os alunos podem criar uma caixa de perguntas acessível a toda a comunidade escolar, onde cada um poderá deixar sugestões, dúvidas ou curiosidades sobre Portugal. Estas contribuições poderão ser integradas nas diferentes fases do projeto, reforçando o sentido de pertença e o envolvimento coletivo.

O projeto será introduzido através da questão-problema “Como promover o conhecimento e a valorização do património cultural de Portugal, envolvendo ativamente os alunos na construção de uma identidade local e nacional mais sólida?”. A partir desta provocação, os alunos, organizados em equipas temáticas, serão desafiados a investigar uma região portuguesa, explorando as suas especificidades históricas e geográficas. O

processo será negociado com os discentes, permitindo-lhes propor ideias, planear tarefas e gerir o seu percurso de aprendizagem, em articulação com os docentes e os objetivos do projeto.

Ao longo do desenvolvimento, os alunos serão responsabilizados por tarefas específicas, relacionadas com a recolha e tratamento de informação, criação de materiais visuais e digitais, organização de visitas de estudo ou ações de sensibilização. Este envolvimento direto reforçará o seu sentido de responsabilidade individual e coletiva, promovendo o compromisso em prol do sucesso do grupo.

O projeto incluirá ainda a intervenção de entidades externas à escola, como museus, serviços educativos ou associações culturais, que enriquecerão as experiências dos alunos e alargarão os horizontes de aprendizagem. No final, os alunos serão convidados a apresentar à comunidade escolar os produtos e aprendizagens construídos ao longo do processo, assumindo o papel de mediadores de conhecimento e valorizadores do património.

Perante o número elevado de participantes e a diversidade de interesses, será necessário fomentar a capacidade de negociação e conciliação de ideias, cabendo ao docente o papel de facilitador, mediador e orientador da dinâmica do grupo.

4.4. Objetivos

4.4.1. Objetivos gerais

- Promover o conhecimento, valorização e a preservação do património histórico, geográfico e cultural de Portugal;
- Fomentar o interesse dos alunos pela História e Geografia de Portugal, através de metodologias ativas, interdisciplinares e centradas na descoberta e na investigação;
- Desenvolver o sentido de identidade nacional e pertença ao território, estimulando o respeito pelas memórias coletivas, tradições e diversidade regional do país;
- Incentivar a participação ativa e cooperativa dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, através da planificação, execução e avaliação de tarefas integradas num projeto comum;
- Reforçar a articulação entre a escola e a comunidade envolvente, promovendo a cidadania ativa;

- Estimular a curiosidade, o espírito de investigação e o pensamento crítico dos alunos.

4.4.2. Objetivos específicos

- Investigar e comunicar as especificidades históricas e geográficas de diferentes regiões de Portugal;
- Planear e realizar atividades interdisciplinares que articulem conteúdos de História e Geografia de Portugal com outras áreas curriculares;
- Criar e apresentar produtos finais que reflitam as aprendizagens desenvolvidas, como por exemplo, exposições, dramatizações, mapas interativos, vídeos, entre outros.
- Utilizar diferentes fontes de informação (mapas, textos, imagens, testemunhos orais) para construir conhecimento de forma autónoma e crítica;
- Partilhar os resultados com a comunidade escolar, reforçando a autoestima, a consciência crítica e a capacidade de intervenção dos alunos como mediadores culturais ativos.

4.6. Planeamento

Este projeto foi concebido com o propósito de aproximar os alunos da disciplina de História e Geografia de Portugal de forma vivencial, permitindo-lhes compreender o território e as suas transformações ao longo do tempo. Ao longo do projeto, os alunos irão conhecer as regiões, símbolos, tradições, figuras marcantes e marcos geográficos do país, desenvolvendo o seu sentido de pertença e identidade nacional.

Para que este percurso seja significativo, o projeto encontra-se estruturado em três fases sequenciais, com atividades que envolvem investigação, produção, partilha e valorização do conhecimento, articulando conteúdos curriculares com vivências reais e o envolvimento da comunidade educativa.

Sugestões de Visitas de Estudo (Anexo 9) que podem enriquecer a valorização do património cultural de Portugal, proporcionando aos alunos uma aprendizagem prática e imersiva:

- Visita ao Museu Nacional de Arqueologia – explorar a evolução histórica e cultural de Portugal, com ênfase na arqueologia e no património pré-histórico e romano.

- Roteiro Histórico de Lisboa (Baixa Pombalina, Alfama, Bairro Alto) – foca-se na história da cidade e nos principais marcos históricos. Pode incluir a visita ao Castelo de São Jorge e ao Panteão Nacional, ligando-os à história e à construção da identidade nacional.
- Museu do fado – é um dos maiores símbolos da cultura portuguesa, a visita pode incluir uma análise do impacto social e cultural deste género musical na identidade nacional.
- Visita à Aldeia Histórica de Monsanto (Idanha-a-Nova) – Monsanto é uma aldeia histórica com uma forte ligação ao património rural e natural. Pode-se explorar a fusão entre o património arquitetónico com o ambiente natural, mantendo-se único na identidade local.

1.ª Fase – Descoberta e motivação

Na primeira fase do projeto o principal objetivo é despertar a curiosidade e motivação dos alunos para a temática do projeto. Através de atividades simbólicas e de investigação inicial, os alunos serão envolvidos na missão coletiva de valorizar o território português e de contribuir ativamente para a construção do seu próprio percurso de aprendizagem.

Atividade 1: Apresentação do projeto e dramatização da abertura: os alunos são desafiados a tornarem-se “guardiões da memória e identidade de Portugal”. Sugestão de uma “missão secreta” para a criação de uma carta que os alunos devem seguir como guia para a realização do projeto.

Atividade 2: Reflexão em grande grupo sobre os seus conhecimentos em relação a Portugal e o que desejam descobrir. Realizar uma partilha de imagens ou objetos simbólicos relacionados com as suas próprias vivências e a cultura local, criando um vínculo pessoal com o tema. Sugestão de dinâmica interativa como um *brainstorming*, para ajudar a organizar as ideias.

Atividade 3: Constituição de grupos de trabalho temáticos, cada um dedicado a uma região do país ou aspeto patrimonial (ex.: tradições, monumentos, figuras históricas, paisagem natural). Os alunos têm a oportunidade de escolher o seu próprio tema e região, dentro das opções apresentadas.

Atividade 4: Criação de uma caixa de perguntas acessível à comunidade educativa, para recolher sugestões, dúvidas e curiosidades. Incluir um sistema de respostas criativas.

Atividade 5: Início da investigação com apoio de fontes diversificadas (textos, mapas, vídeos, testemunhos orais, entre outros). Incentivar os alunos a realizar entrevistas (Anexo 10) a membros da comunidade, como pessoas mais velhas que possam partilhar histórias ou tradições.

Atividade 6: Elaboração dos primeiros materiais informativos (cartazes, mapas, esquemas, frisos cronológicos/linhas do tempo). Pode-se considerar a criação de uma plataforma digital onde os alunos possam publicar e partilhar os seus materiais.

2.ª Fase – Investigação e criação

Nesta fase, os alunos aprofundam os seus conhecimentos sobre as regiões ou temas que lhes foram atribuídos, utilizando as competências de pesquisa, organização de informação e produção criativa. Será incentivado o trabalho cooperativo e a utilização de diferentes linguagens de comunicação.

Atividade 1: Recolha de dados complementares (fase de investigação): entrevistas a familiares ou pessoas da comunidade, análise de imagens, vídeos e documentos. (Visita de Estudo à Baixa Pombalina pode ser inserida aqui nesta atividade).

Atividade 2: Construção de maquetes representativas das regiões e dos elementos mais marcantes identificados. Incentivar os alunos a trabalhar com materiais reciclados para construir as maquetes, reforça a ideia de sustentabilidade e valoriza ainda mais o conceito de património cultural.

Atividade 3: Criação de um mapa interativo de Portugal, no qual cada grupo associa os seus materiais à respetiva zona geográfica. Sugestão de aplicações: *Google Maps*.

Atividade 4: Elaboração de dramatizações, pequenos vídeos ou encenações sobre episódios históricos, lendas ou tradições locais. Estas podem ser enriquecidas com a criação de figurinos e/ou cenários pelos próprios alunos, incentivando a criatividade e mais uma vez a utilização de materiais recicláveis.

Atividade 5: Registo contínuo do percurso de trabalho em portefólios individuais e de grupo. Adicionar momentos de reflexão individual permitindo documentar os desafios e soluções que encontraram.

Atividade 6: Preparação da exposição final: seleção de materiais, planificação da apresentação e definição de tarefas para a partilha com a comunidade. Os alunos podem envolver-se com a logística da disposição das “estações”, sendo eles próprios a organizar esse processo.

3.ª Fase – Partilha e valorização

A fase final do projeto tem como foco a divulgação do trabalho realizado (Anexo 11) e a valorização do percurso de aprendizagem dos alunos. Ao realizar uma feira-exposição aberta à comunidade, os alunos assumem o papel de mediadores de conhecimento, dando a conhecer “Portugal com Vida” – a partir do olhar e da construção das crianças.

Atividade 1: Organização da feira-exposição “Portugal com Vida”, com diferentes “estações regionais” dinamizadas pelos grupos.

Atividade 2: Apresentações de dramatizações, vídeos, maquetes e outros produtos desenvolvidos ao longo do projeto à comunidade escolar, tornando mais impactante.

Atividade 3: Realização de visitas guiadas conduzidas pelos próprios alunos a colegas de outras turmas. Aqui podem seguir uma das sugestões dadas anteriormente ou sugerida pelos alunos, o objetivo é desenvolver a competência de comunicação dos alunos.

Atividade 4: Divulgação do projeto nos meios de comunicação internos da escola (murais, blogue, redes sociais, jornal escolar). Sugestão: criar uma revista digital do projeto, onde todos os trabalhos dos alunos possam ser compilados e partilhados com a comunidade escolar e até com outras escolas, promovendo a troca de experiências.

4.6. Recursos

4.6.1. Recursos materiais

- Equipamentos informáticos, com acesso à internet;
- Materiais reciclados para a construção de maquetes;

- Equipamento audiovisual;
- Materiais diversos (cartolinas, marcadores, tesouras, colas);
- Plataformas digitais: acesso a aplicações educativas interativas (exemplo: *Canva*, *Google Maps*)

4.6.2. Recursos humanos

- Docentes das disciplinas de HGP, Português, EV, ET e TIC e especialistas convidados ou historiadores locais para enriquecer a aprendizagem com conhecimentos mais específicos;
- Técnicos da biblioteca escolar, para apoiar na pesquisa;
- Guias ou especialistas do património local que possam fornecer informações mais detalhadas.;
- Encarregados de educação, incentivando assim a participação ativa destes nas atividades de recolha de informação, entre outros;
- Motorista do autocarro (caso seja necessário);
- Especialistas em técnicas educacionais, inclusão de um especialista ou mentor na área de tecnologia educativa.

4.7. Produtos finais

De forma a concluir este projeto, realizar-se-á uma feira expositiva com “estações regionais” interativas, dinamizadas pelos próprios alunos, apresentações orais e dramatizações históricas breves, um mapa interativo de Portugal com *QR Codes* (Anexo 12) que remetem para conteúdos digitais produzidos ao longo do projeto e uma brochura digital coletiva com os principais registos e aprendizagens, construída com a participação de todos os grupos.

Os alunos devem apresentar à comunidade educativa o resultado do trabalho desenvolvido ao longo do ano, com o intuito de valorizar o património histórico e geográfico nacional, promover o sentido de identidade e partilhar os conhecimentos que adquiriram ao longo do ano. Estes produtos visam não só demonstrar as competências desenvolvidas, mas também envolver a comunidade na valorização do território português.

4.8. Avaliação

A avaliação do projeto “Portugal de Fio a Pavio” será feita de forma contínua, formativa e participada, tendo como foco principal o processo de aprendizagem dos alunos, bem como a qualidade e criatividade do trabalho cooperativo desenvolvido ao longo das diferentes fases.

Ao longo do projeto, os alunos serão convidados a realizar autoavaliações (Anexo 13) e heteroavaliações, refletindo sobre o seu próprio empenho, contributo individual, participação ativa no grupo em que está inserido e a evolução das suas aprendizagens. Serão também aplicadas grelhas de observação (Anexo 14) e registos reflexivos, elaborados pelos docentes, que permitirão acompanhar o progresso dos grupos, identificar dificuldades e reorganizar estratégias de orientação.

A apresentação pública dos produtos finais constituirá um momento de valorização do percurso desenvolvido, permitindo aos alunos partilhar com a comunidade escolar o trabalho realizado e as aprendizagens construídas ao longo do ano. Esta partilha final reforça o envolvimento dos alunos e reconhece o seu papel como produtores de conhecimento e agentes ativos na promoção do património nacional. A qualidade dos produtos finais será avaliada através da rubrica que se encontra em anexo (Anexo 15), permitindo uma apreciação rigorosa e transparente do trabalho realizado por cada grupo.

Será também recolhido *feedback* (Anexo 16) por parte dos Encarregados de Educação, da comunidade escolar e das entidades envolvidas, com o intuito de aferir o impacto do projeto e identificar possíveis melhorias para futuras edições.

4.9. Calendarização

A tabela 17 apresenta uma sugestão da calendarização do projeto que irá decorrer ao longo de um ano letivo.

Tabela 17

Calendarização do projeto “Portugal de Fio a Pavio”

Calendarização do projeto										
	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.
Fase 1										
Fase 2										
Fase 3										
Avaliação do processo										
Avaliação final										

4.10. Considerações finais do projeto

O projeto “Portugal de Fio a Pavio” pode cumprir o seu objetivo principal de sensibilizar os alunos, a comunidade escolar e sociedade para a importância de conhecer, valorizar e preservar o património cultural e histórico de Portugal. Durante todas as fases do projeto, foi possível integrar diversos aspetos da história, cultura e geografia nacional, promovendo a construção de uma identidade local e nacional, com a participação ativa e significativa dos alunos.

A primeira fase, dedicada à descoberta e motivação, é fundamental para despertar o interesse dos alunos. As atividades iniciais permitirão que os alunos se sintam desafiados e ligados à missão de valorizar este território, enquanto identificam as suas próprias curiosidades e conhecimentos prévios sobre o país.

Na segunda fase, em que os alunos investigam e criam, estes aprofundam os seus conhecimentos sobre as regras e os temas atribuídos, utilizando diferentes metodologias. As atividades práticas permitirão que os alunos conectem o conhecimento teórico à realidade, desenvolvendo competências de pesquisa, de organização de informação e produção criativa desenvolvidas de forma significativa.

Por último, a terceira fase, uma fase de partilha e valorização, o momento culminante do projeto, permitirá aos alunos partilhar os seus conhecimentos com a comunidade escolar. A organização e realização da feira-exposição “Portugal com Vida” é uma excelente oportunidade para os alunos assumirem o papel de mediadores de conhecimento, promovendo a divulgação do património nacional de forma dinâmica e interativa. Nesta fase a comunidade escolar tem um papel fulcral, tanto na contribuição para os produtos finais quanto pela sua presença neste passo importante.

Este projeto demonstrará a importância da colaboração entre docentes, técnicos da biblioteca e outros profissionais. A troca de conhecimentos entre a escola e a comunidade, juntamente com o apoio de especialistas, é fundamental para o sucesso do projeto. Reforço a utilização de materiais diversos, como materiais reciclados, tecnologias educacionais que proporcionará um ambiente impulsionador para as atividades e a criação de conteúdos interativos.

Em termos de aprendizagem, podemos afirmar que os alunos não só podem desenvolver uma maior consciência sobre o património, como também adquirir

competências importantes para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, como a pesquisa, a organização de informações, o trabalho de grupo e a comunicação. Este projeto contribui para a formação de cidadãos mais informados, críticos e com um maior sentido de pertença à sua comunidade e ao seu país.

Em síntese, acredito que este projeto venha a ser uma experiência educativa transformadora, não só para promover o conhecimento do patrimônio nacional, mas também o desenvolvimento das competências transversais dos alunos. O envolvimento de todas as entidades e a partilha do trabalho realizado serão elementos essenciais para a concretização dos objetivos do projeto, promovendo uma reflexão contínua sobre a importância de preservar e valorizar a nossa história e cultura, agora e no futuro.

Reflexão – Considerações Finais

O meu percurso na Escola Superior de Educação João de Deus teve início quando ingressei na Licenciatura em Educação Básica, com o objetivo de continuar no Mestrado Profissionalizante, sem ainda ter ideia de qual iria escolher. No entanto, encontro-me a finalizar este capítulo como professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Desde cedo senti que esta é, e será para sempre, a minha profissão, aquela que faz sentido para mim, que me realiza e para a qual nasci. Ao concluir esta etapa, detenho-me a refletir sobre as aprendizagens mais significativas e sobre os desafios que marcaram este percurso académico. Entre todos os momentos vividos, destaco a prática de Estágio Profissional como uma das experiências mais enriquecedoras destes anos de formação. Foi através dela que pude observar diferentes estilos de ensino, aprender com professores experientes, partilhar conhecimentos com colegas e sobretudo, crescer como profissional. Tudo isto confirmou e fortaleceu a minha vocação, permitindo-me reconhecer que é no espaço educativo que me sinto verdadeiramente em casa.

De acordo com Watkins *et al.* (2007), as quatro dimensões da aprendizagem eficaz – motivação, metacognição, ambiente de aprendizagem e estratégias de ensino – são fundamentais na formação de professores e no desenvolvimento profissional contínuo. Para uma futura professora, a motivação desempenha um papel crucial não apenas para incentivar os alunos, mas também para manter o entusiasmo e a paixão pela profissão ao longo dos desafios diários. A metacognição é um aspeto chave, pois refletir sobre as nossas próprias práticas de ensino, identificar pontos fortes e áreas de melhoria, e ajustar as estratégias adotadas são componentes essenciais para um crescimento contínuo.

Os mesmos autores salientam que criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante, não apenas para os alunos, mas também para o próprio desenvolvimento profissional, promove a troca de ideias e a colaboração com colegas e supervisores. As estratégias de ensino que um professor adota devem ser refletidas e ajustadas regularmente, o que exige uma postura crítica e aberta à inovação, essencial para garantir que a prática pedagógica esteja sempre alinhada com as melhores abordagens educativas. Colocar em prática estas dimensões na minha formação contínua será fundamental para

o meu desenvolvimento como professora, permitindo-me construir uma prática educativa mais eficaz e comprometida com o sucesso dos meus futuros alunos.

Segundo Hattie (2009), um dos aspectos mais importantes da prática docente é a visibilidade do ensino. Como futura professora, isso significa que devo ser clara sobre os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação para que os alunos compreendam o propósito de cada aula. Hattie também enfatiza a importância do *feedback* contínuo, o que para mim implica a necessidade de refletir sobre a minha prática e adaptar as estratégias com base nas necessidades dos alunos.

Na minha jornada de formação para a docência, percebo que o papel da Supervisão Pedagógica vai além da simples orientação técnica. Tal como mostram Mosqueira e Almeida (2017):

aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir, e também, ajudá-lo a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo ensino-aprendizagem. Para que isso seja possível, é necessário que este triângulo de relações seja saudável e que exista uma boa comunicação entre todos os intervenientes. (p. 32)

Ao refletir sobre a importância do papel do professor, é essencial compreender como a sua atitude e motivação impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Estanqueiro (2012) destaca que a motivação dos professores desempenha um papel crucial, não só na sua própria prática, mas também na motivação dos alunos. Como o autor afirma, “a motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos. Se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender”. (p. 31) Esta ideia reforça que ao nutrir uma paixão pelo ensino, os professores são capazes de inspirar e envolver os seus alunos de forma mais eficaz, criando um ambiente propício para a aprendizagem.

Desta forma, retenho todos os conhecimentos que esta formação me ofereceu e, como futura professora, o meu objetivo é sempre oferecer o melhor de mim aos meus alunos, colegas e à comunidade escolar como um todo. Contudo, reconheço que este percurso não foi isento de limitações. O tempo disponível para preparar e refletir profundamente sobre todas as práticas foi por vezes, pouco, nem sempre sendo fácil gerir

as exigências acadêmicas com o envolvimento emocional e profissional que a prática exige. Além disso, sinto que ainda tenho um longo caminho a percorrer na gestão de comportamentos e na diferenciação pedagógica para responder eficazmente à diversidade de alunos que terei pela frente. Esses são, para mim, desafios futuros que acolho com humildade e com determinação.

Com o término desta etapa, abrem-se novas possibilidades de especialização. Considero particularmente relevante aprofundar conhecimentos em áreas como as Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Pedagógica, que me permitirão responder de forma mais eficaz às necessidades dos alunos que revelam obstáculos maiores no seu percurso. Também me motiva a possibilidade de realizar uma pós-graduação em Promoção da Leitura e Educação Literária, dado o papel essencial da leitura no desenvolvimento integral dos alunos e a minha vontade de os contagiar com o gosto pelos livros.

Num futuro próximo, vejo ainda com interesse a área de Supervisão Pedagógica e a Formação de Professores, pois acredito que o crescimento profissional também passa pela partilha e reflexão colaborativa. Acredito que a avaliação contínua não é apenas um processo direcionado aos alunos, mas também ao próprio professor, que deve manter uma postura de reflexão crítica e encarar cada experiência como uma oportunidade de crescimento profissional.

Neste sentido, a minha trajetória profissional será pautada pela convicção de que ser professora exige um compromisso com a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Pretendo continuar a aprender, a investigar e a crescer, não apenas através de formações futuras, mas também pela observação dos contextos educativos, pela atenção às necessidades dos meus alunos e pela colaboração com outros profissionais. Como defende Imbernón (2000, p. 18), “a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”. Esta visão reforça a minha certeza de que o meu desenvolvimento como docente não termina aqui, é na verdade, uma viagem que agora começa com mais consciência, mais propósito e mais paixão.

Referências Bibliográficas

- Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do ensino básico – Das teorias às práticas*. Porto Editora.
- Agrupamento de Escolas Vale do Tamel. (2022). *Estratégia de educação para a cidadania na escola*.
<https://www.aevt.pt/files/Documentos/EstrategiaParaCidadaniaAEVTEEEC22-23.pdf>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento da aprendizagem*. (2.ª ed.). Almedina.
- Alves, L. (2019). *Uso do dicionário e de recursos online por estudantes timorenses na aprendizagem de português como língua segunda (PL2)*. (Tese de mestrado, Universidade do Minho).
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/64878/1/Lidia%2BAlves%2B-%2Bvers%C3%A3o%2Bcorrigida.pdf>
- Amado, N., & Carreira, S. (2019). *Trabalho de projeto*. Governo dos Açores – Secretaria Regional da Educação e Cultura. Programa de Formação e Acompanhamento Pedagógico de Docentes da Educação Básica. <https://doi.org/10.34623/2drp-vm97>
- Antunes, C. (2002). *Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula*. Vozes.
- Araújo, D., & Janeiro, J. (2005). *Mentalmente & estima-tudo*. Campeonato de cálculo mental e estimativa. ESPAV. [Visualização de Mentalmente & Estima-Tudo](#)
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Mc Graw Hill.
- Autoridade de Segurança Alimentar Económica, (2024). *Roda dos alimentos*.
<https://www.asae.gov.pt/seguranca-alimentar/riscos-nutricionais-/roda-dos-alimentos.aspx>
- Azevedo, F., & Sardinha, M. G. (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lidel.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Universidade Aberta.
- Balça, A., & Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: Os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, v. 18, n. 37, 131-153.

https://www.researchgate.net/publication/317487023_Educacao_literaria_em_Po rtugal_os_documentos_oficiais_a_voz_e_as_praticas_dos_docentes

- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno* (4.^a ed.). Editora Vozes.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bzunek, J. A. (1991). Conceito e funções dos esquemas cognitivos para a aprendizagem. Implicações para o ensino. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 12(3), 141-145.
<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9280/7954>
- Cachapuz, A. (1995). O ensino das ciências para a excelência da aprendizagem. In A. D. Carvalho (Ed.), *Novas Metodologias em Educação*. (pp. 349-385). Porto Editora
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º ceb: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34.
<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3039>
- Caldeira, M. F. (2009a). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. (Tese de doutoramento, Universidade de Málaga).
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2240>
- Caldeira, M. F. (2009b). *Aprender matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., Pereira, P. C., & Silveira-Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 47-68.
- 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).
<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/373/1/MestradoMarianaCamacho.pdf>
- Carrão, E. V. M. (2006). *Repensar a informática educativo: Construção de um dispositivo para dar vez e voz aos professores na utilização de softwares educacionais*. (Tese

de doutoramento, Universidade do Minho).

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5547/3/Tese%20-%20Repensar%20a%20Inform%C3%A1tica%20Educativa.pdf>

Clark, C., & Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 27-31.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002248718603700506>

Clements, D. H. (1999). Geometric and special thinking in young children. In V. Copley (Ed.). *Mathematics in the early years*. NCTM.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math – The learning trajectories approach*. Taylor & Francis e-Library.

Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.

Consiglieri, J. (2017). Percecionar, pensar e dialogar a natureza na educação estética e artística. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 90-96.

Coordenação do Internato Médico de Medicina Geral e Familiar (2018). *Guião para a elaboração de provas de avaliação de conhecimentos, v.1*. https://elearning-arslvt.min-saude.pt/pluginfile.php/8314/mod_page/content/6/Guiao_provas_conhecimentos.pdf

Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Coutinho, C. P., & Junior, J. B. B. (2007). *Utilização da técnica do brainstorming na introdução de um modelo de e/b-learning numa escola profissional portuguesa: A perspetiva de professores e alunos*. Universidade do Minho.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7351/1/Discurso_metodologia%20e%20tecnologia.pdf.pdf

Cruz Rodrigues, M. A. (2004). Tiempo histórico y su tratamiento didáctico. In M. C. Domínguez Garrido (Coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para primaria*. (pp. 233-260). Pearson Educación.

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Estabelece o Currículo dos Ensinos Básico e Secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens).
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário).
- Dewey, J. (2010). *Experiência e educação*. Editora Vozes.
- Dias, M. A. F. (2017). *Espaços e materiais em creche e jardim-de-infância*. (Tese de Mestrado, Politécnico de Setúbal).
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19755/1/Relatorio_Investigacao_Definitivo.pdf
- Direção-Geral de Saúde (2014). *Alimentação em meio escolar. Um programa de saúde prioritário*. <https://nutrimento.pt/alimentacao-escolar/alimentacao-em-meio-escolar/>
- Direção-Geral da Saúde (2015). *Programa nacional de saúde escolar*. Norma da Direção-Geral da Saúde. <https://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Programa-Nacional-de-Sa%C3%BAde-Escolar-2015.pdf>
- Direção-Geral de Educação (2024). *Investir na educação para a literacia financeira em Portugal*. <https://www.dge.mec.pt/noticias/investir-na-educacao-para-literacia-financeira-em-portugal>
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2010). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In a B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*. (pp. 95-128). Mercado de Letras.
<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/252/699783400141158.pdf>
- Durão, R., & Almeida, J. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial – Uma proposta de guião orientador. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-89.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Editorial Presença.

- Fernandes, D. (2021). *Rubricas de avaliação*. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%205_Rubricas%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf
- Fernandes, D. (2022). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica*. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Ferreira, C. A. (2014). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: Uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43-1. (pp. 143-158). https://www.researchgate.net/publication/274308186_A_avaliacao_na_metodologia_de_trabalho_de_projecto_uma_experiencia_na_formacao_de_professores
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137-155.
- Freinet, C. (1996). *As técnicas freinet da escola moderna*. Editorial Estampa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- Gorgulho, A. R., & Teixeira, M. (2015). *A importância da aprendizagem da gramática e da escrita – O uso do laboratório gramatical*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6492604.pdf>
- Graça, P., Lima, R.M., & Gregório, M. J. (2021). *A alimentação escolar em Portugal uma visão estratégica*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/a_alimentacao_escolar_em_portugal_-_uma_visao_estrategica.pdf
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. [Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement](https://www.researchgate.net/publication/274308186_A_avaliacao_na_metodologia_de_trabalho_de_projecto_uma_experiencia_na_formacao_de_professores)

- Hunt, P. (2010). *Crítica, teoria e literatura infantil*. Cosac Naify.
<https://aulasdathaisunitau.com/wp-content/uploads/2019/03/definic3a7c3a3o-de-literatura-infantil-peter-hunt-crc3adtica-teoria-e-literatura-infantil.pdf>
- Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. Coleção Questões da Nossa Época, v. 77.
https://www.academia.edu/107424937/IMBERN%C3%93N_Francisco_Forma%C3%A7%C3%A3o_docente_e_profissional_Formar_se_para_a_mudan%C3%A7a_e_a_incerteza
- Infopédia (2024). *Texto informativo-expositivo*. Dicionários Porto Editora.
[https://www.infopedia.pt/artigos/\\$texto-informativo-expositivo](https://www.infopedia.pt/artigos/$texto-informativo-expositivo)
- Kirsch, I. (2001). *The international adult literacy survey (IALS): Understanding what was measured*. ETS Educational Testing Service, v. 2001.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.2333-8504.2001.tb01867.x>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. (2.^a ed.). Pearson.
https://www.researchgate.net/publication/315793484_Experiential_Learning_Experience_as_the_source_of_Learning_and_Development_Second_Edition
- Leite, S. A. (2013). *A leitura em voz alta como sonho desperto*. Comunicação apresentada no 10.º Encontro AREAL de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. <https://www.researchgate.net/publication/276902179>
- Lopes, J., & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Pactor.
- Lopes, J., & Silva, H. (2022). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Leya Educação.
- Lopes, P. J. O. (2014). *A metodologia de trabalho de projeto como estratégia para a melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino profissional*. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Universidade de Lisboa).
https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/17856/1/ulfpie047117_tm_tese.pdf
- Loureiro, C., Castro, S., & Pereira, T. (2017). Relação 3D-2D — Uma perspetiva da estruturação espacial. In H. Oliveira, L. Santos, A. Henriques, A. P. Canavarro, J. P. Ponte, I. Vale, M. Rodrigues, N. Branco, & T. Pimentel (Eds.), *Livro de Atas do*

- EIEM 2017 - Encontro em Investigação em Educação Matemática – O ensino e a aprendizagem da geometria.* (pp. 111-123). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Loureiro, C., & Regatão, J. P. (2019). Criação e construção de pop-up: Uma prática pedagógica interdisciplinar entre as artes visuais e a matemática. *Revista Interações*, 15(50), 69 – 91.
- Machado, M. A. R. (2005). *O papel do processo inferencial na compreensão da leitura: Um estudo com alunas do curso de letras.* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6322994.pdf>
- Machado, M. J. (2003). A internet como um meio facilitador da formação de professores ao longo da vida. In P. Dias & C. V. Freitas (Orgs.), *Actas III conferência internacional de tecnologias de informação e comunicação na educação. 5.º Simpósio internacional em informática educativa.* (pp. 225-231). Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho. https://www.nonio.uminho.pt/wp-content/uploads/2020/09/actas_challenges_2003.pdf
- Marques, C. (2025a). *Falar em público: Cinco erros a evitar.* Leya Educação. <https://www.leyaeducacao.com/escola/421>
- Marques, C. (2025b). *Falar em público.* Leya Educação. <https://www.leyaeducacao.com/escola/466>
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, A., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores.* (2.ª ed.). Ministério da Educação/DGIDC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_formacao_professores.pdf
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, A. M., Frota, S., Matos, G., Oliveira, F., Vigário, M., & Vítor, M. J. (2003). *Gramática da língua portuguesa.* (6.ª ed.). Caminho.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning.* (2.ª ed.). Cambridge University Press.

- Medeiros, C. F. (2017). *Queres que te faça um desenho? O lugar e o papel das imagens na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. (Tese de mestrado, Universidade dos Açores). <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/4785>
- Meros, T. R. A. (2021) *A importância da utilização de materiais didáticos diversificados nas aulas de PLA (Português como língua de acolhimento)*. (Tese de mestrado, Universidade do Porto). <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/137060/2/509520.pdf>
- Ministério da Educação. (2014). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Conhecimento explícito da língua*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>
- Ministério da Educação. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 1.º ciclo do ensino básico – Artes Visuais*. Ministério da Educação/DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 4.º ano / 1.º ciclo do ensino básico - Matemática*. Ministério da Educação/DGE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_4a_ff_18dejulho_rev.pdf
- Ministério da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 2.º ano / 1.º ciclo do ensino básico – Estudo do Meio*. Ministério da

Educação/DGE.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf

Ministério da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 5.º ano / 2.º ciclo do ensino básico – Português*. Ministério da Educação/DGE.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf

Ministério da Educação. (2018e). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 6.º ano / 2.º ciclo do ensino básico – História e Geografia de Portugal*. Ministério da Educação/DGE.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Ministério da Educação. (2018f). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 6.º ano / 2.º ciclo do ensino básico – Português*. Ministério da Educação/DGE.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf

Ministério da Educação. (2018g). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 1.º ano / 1.º ciclo do ensino básico – Estudo do Meio*. Ministério da Educação/DGE.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf

Ministério da Educação. (2020). *Plano de ação para o desenvolvimento digital das escolas (PADDE)*. Direção-Geral da Educação.

<https://digital.dge.mec.pt/desenvolvimento-digital-das-escolas>

Ministério da Educação. (2021). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 6.º ano / 2.º ciclo do ensino básico – Matemática*. Ministério da Educação/DGE.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_matematica_18julho_rev.pdf

- Ministério da Educação. (s. d.). *Roteiro: Leitura orientada em sala de aula*. Escola 21|23 – Plano de recuperação das aprendizagens https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-07/1.1.1.-roteiro_leitura-orientada-em-sala-de-aula_0.pdf
- Monte, L. (2024). *A importância de novas experiências: Como experimentar coisas diferentes pode enriquecer sua vida*. LinkedIn. <https://pt.linkedin.com/pulse/import%C3%A2ncia-de-novas-experi%C3%A2ncias-como-experimentar-coisas-monte-qrbnf>
- Moreira, C. (2013). Microscópio ótico. *Revista de Ciência Elementar*, v.1, n. 1, 1 – 3. https://www.fc.up.pt/pessoas/jfgomes/pdf/vol_1_num_1_05_art_microscopioOtico.pdf
- Moreira, J. A., Dias-Trindade, S., Knuppel, M. A., & Serra, Ilka. (2024). *Quadro de referência das competências pedagógico-digitais para professores*. *Pedagogical digcompedu relaed*. (1.^a ed.) <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/160365/2/680993.pdf>
- Morgado, C., Costa, J. A., Lopes, A. S., & Ferreira, J. (2021). *Entre a linguística e a didática: Desenvolvimento integrado de aprendizagens no 1.º ciclo do ensino básico em Portugal*. Edições Colibri.
- Morris, K. W., & McGowan, J. (2018). *Gamified learning: A rationale for ludo-pedagogy and gamified classrooms*. (University of Worcester). <https://eprints.worc.ac.uk/6956/3/Gamified%20Learning%20%20a%20rational%20for%20ludo-pedagogy%20and%20gamified%20classrooms.pdf>
- Mosqueira, P., & Almeida, J. M. (2017). O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 28-43. https://joaodedeus.pt/wp-content/uploads/Revista_ED_05.pdf
- Neves, F. (2024) *Texto informativo*. Norma culta. <https://www.normaculta.com.br/texto-informativo/>
- Oliveira, M. P. (2019). *Prática de ensino supervisionada – Descobrir, manipular e aprender: O uso de materiais não-estruturados na aprendizagem das crianças*.

- (Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança).
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/20564/1/Melissa%20Oliveira.pdf>
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n.4, pp. 443 – 456.
- Pereira, J. M. (2020). *Aprendizagem cooperativa: Teorias e práticas na sala de aula*. Plátano Editora.
- Pereira, M. (1992). *Didática das ciências da natureza: Ambiente como fonte de estudo de problemas*. Universidade Aberta.
<https://educast.fccn.pt/vod/clips/1rah7jphry/desktop.mp4?locale=pt>
- Perrenoud, P. (1998). *Évaluer: Mieux réguler, mieux réussir*. ESF Éditeur.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. Summus.
https://books.google.com.br/books?id=jGH_amDeFM0C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r#v=onepage&q&f=false
- Pinheiro, M. J. S. (2022). *Importância do jogo para a motivação e sucesso educativo de alunos com perturbação do desenvolvimento intelectual*. (Tese de Mestrado, Politécnico de Lisboa).
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15817/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Mestrado%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial_2020217_M.%20Jos%C3%A9%20Pinheiro.pdf
- Plano Nacional de Leitura 2027. (2021). *Leitura orientada em sala de aula 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*.
https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/2989/LeituraOrientadaemSaladeAula.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Polya, G. (2003). *Como resolver problemas*. Gradiva.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e limites*. Relógio d'Água.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3).
<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/68/69>

- Rede de Bibliotecas Escolares. (2017). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. (2.^a ed.). [https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017.pdf)
- Reis, A., Faisca, L., & Fernandes, T. (2020). *Consequências das dificuldades de aprendizagem da leitura para o desempenho escolar*. Projeto LER – Leitura e Escrita: Recursos. <https://projetoler.pt/texto/consequencias-das-dificuldades-de-aprendizagem-da-leitura-e-da-escrita-para-o-desempenho-escolar>
- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Málaga). <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2238/1/PAULA.COLARES.Relacao.Pais.Professores.pdf>
- Resolução da Assembleia da República n.º 47/2008. (2008). Diário da República: 1ª série – N.º 177. https://www.patrimoniocultural.gov.pt/wp-content/uploads/2024/01/2005-convencao_de_faro_conselho_da_europa.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Rodrigues, A. M. E. (2024). Crise socioecológica, o desafio do século XXI. *Revista Pesquisa e Debate*, v. 36 n. 1(65). https://www.researchgate.net/publication/381751759_Arlindo_Rodrigues_2024_Crise_socioecologica_o_desafio_do_seculo_XXI
- Sá, E. (2022). *Que não se “brinque” com o brincar*. https://www.youtube.com/watch?v=5_SJTWGxUaU
- Sampaio, M. F. S. M. (2018). *Discursos didáticos das expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico: Práticas e estratégias*. (Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia). https://run.unl.pt/bitstream/10362/69723/1/Sampaio_2018.pdf

- Santander, (2024, fevereiro 23). *Educação financeira para crianças: O que ensinar em cada idade*. Salto o blog da comunidade Santander. <https://www.santander.pt/salto/educacao-financieira-criancas>
- Santos, L. (2011). Que critérios de qualidade para avaliação formativa? In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em educação: dez olhares sobre uma prática social incontornável*. (pp.155-165). Editora Melo.
- Santos, M. A. M. S. (2007). *Gestão de sala de aula crenças e práticas em professores do 1.º ciclo do ensino básico*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6937/1/TESE%20DOUTORAMENTO%20MIGUEL%20A.%20SANTOS.pdf>
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). *A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Atas do XIII Congresso SPCE. <https://repositorio.ipv.pt/entities/publication/f7c4696d-59b5-4dcb-a872-eee3e4064a4b>
- Serrazina, L. (2002). Competência matemática e competências de cálculo no 1.º ciclo. *Educação e Matemática*, 69, 57 – 60. <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1124/1166>
- Silva, A. C. (2003). O ensino da gramática na escola: Novos princípios e práticas novas? In M. A. Silva (Org.). *Actas do XVIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. (pp. 499 – 511). APL.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – Leitura*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>
- Silva, H. S. (2020). Aprender com sentido: Práticas pedagógicas ativas em contexto real. In J. P. Lopes & H. S. Silva, *50 técnicas de avaliação formativa*. (2.º ed.). (pp 54-57). Areal Editores.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2018). *Eu, professor, pergunto. 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Pactor.

- Silva, M. F. (2022). *Práticas de educação emocional em contexto de 1.º CEB*. (Tese de Mestrado, Politécnico de Coimbra)
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41700/1/MONICA_SILVA.pdf
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. (2.ª ed.). Allyn & Bacon.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura: Materiales para la innovación educativa*. Graó.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/estrategias-de-lectura.pdf>
- Trajano, R. (2022). *Incentivar a competitividade é bom para a criança?* Nei Alberto Pies.
<https://www.neipies.com/incentivar-a-competitividade-e-bom-para-a-crianca/>
- Trindade, R. (2012). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. Edições ASA.
- UNESCO. (s. d.). *Educação para o desenvolvimento sustentável*.
<https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- UNICEP. (2024, fevereiro 7). *7 Dicas para apresentações orais impactantes no meio académico*. Blog UNICEP. https://www.unicep.edu.br/post/7-dicas-para-apresentacoes-orais-impactantes-no-meio-academico?utm_source=chatgpt.com
- Universo das Emoções. (2023, setembro 13). *A configuração da sala de aula e o seu impacto na aprendizagem. Pensar e Sentir, para melhor Agir!*
<https://universodasemocoes.pt/blog/detalhe/a-configuracao-da-sala-de-aula-e-o-seu-impacto-na-aprendizagem>

- Vale, I., & Pimentel, T. (2004). Resolução de problemas. In P. Palhares (Org.), *Elementos de matemática para professores do ensino básico*. (pp. 7-51). Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Ventura, A. (2019). *Jogos educativos: Teoria e prática na aprendizagem ativa*. Edições Pedagogo.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professoras: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado, & J. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. (pp. 73-90). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica / Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14704/1/Motivar%20os%20alunos%20C%20motivar%20os%20professores-%20Faces%20de%20uma%20mesma%20moeda.PDF>
- Watkins, C., Carnell E., & Lodge C. (2007). *Four dimensions of effective learning*. <https://www.chriswatkins.net/wp-content/uploads/2015/07/23-Four-dimensions-of-Effective-Learning.pdf>
- Xu, L., & Zia, B. (2012). *Financial Literacy around the world. An overview of the evidence with practical suggestions for the way forward*. Policy Research Working Paper, 6107. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2094887
- Zabalza, M. (2000). Evaluación en educación infantil. *Perspetivar Educação*, 6, 30-55.

ANEXOS

**ANEXO 1 – Proposta de trabalho da componente de Matemática do 4.º
ano**



4.º ano



Nome: _____ Data: __/__/__

Lição n.º: _____

Sumário: _____

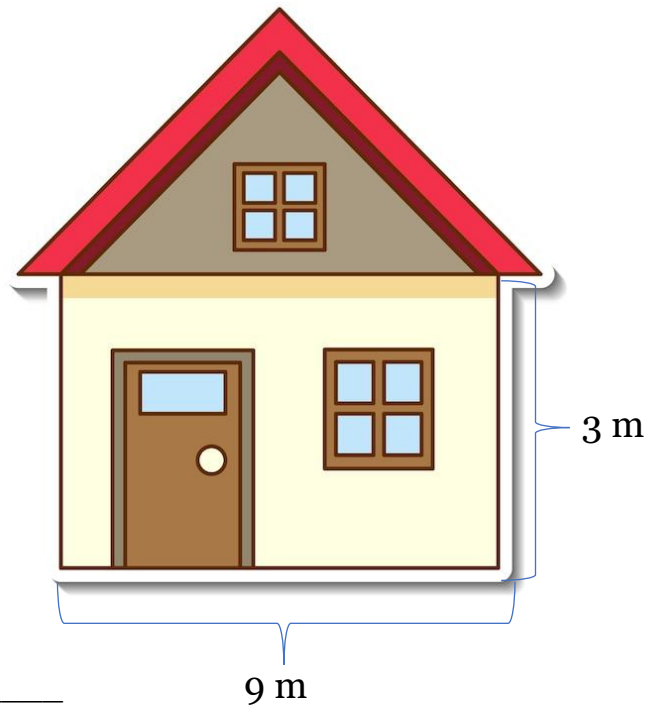
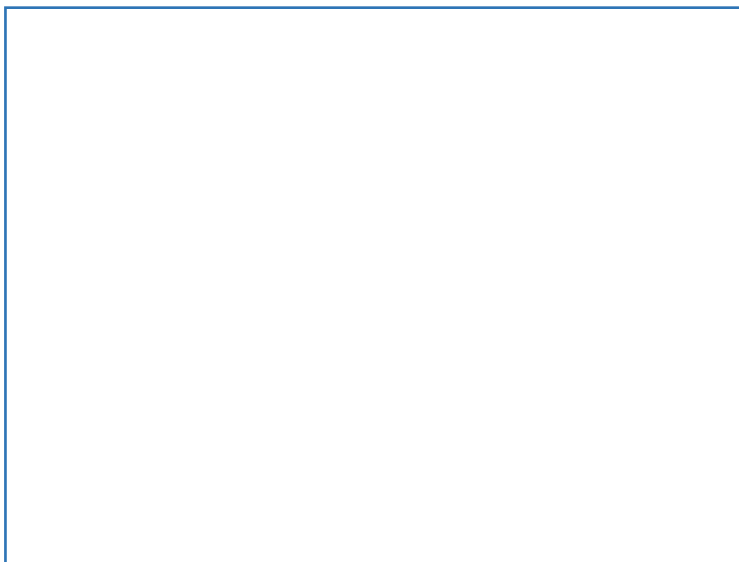
Perímetro e área

Perímetro do  = $l + l + l + l$ Área do  = $l \times l$

Perímetro do  = $c + l + c + l$ Área do  = $c \times l$

1. Observa a seguinte imagem.

1.1. Calcula o perímetro da parede branca da casa.



R: _____

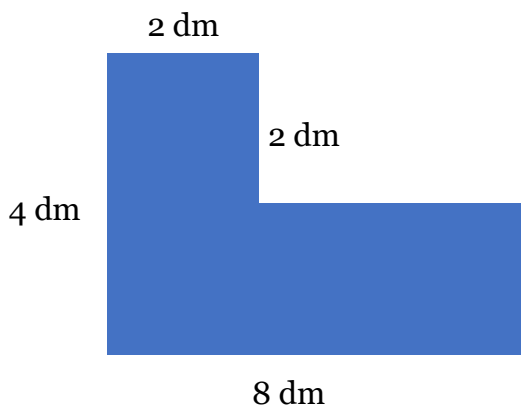
2. A Francisca comprou um terreno quadrangular com 45 hm de lado. Ela pretende preencher o terreno com relvado artificial. Para isso, necessita de saber a área do seu terreno. Calcula-a e apresenta o teu resultado em metros.

R: _____

3. O Paulo e o Filipe querem mudar o azulejo do chão da casa de banho da empresa. A casa de banho tem 15 000 m² de área, sabendo que um dos lados tem 300 m descobre a medida do outro lado.

R: _____

4. Calcula a área da seguinte figura. Apresenta o teu resultado em cm².



R: _____

**ANEXO 2 – Grelha de correção dos resultados da proposta de trabalho
da componente de Matemática do 4.º ano**

Parâmetros	1. Cálculo do perímetro do quadrado					2. Cálculo do perímetro do quadrado com apenas uma medida de um lado							3. Cálculo de um lado sabendo apenas uma medida de um lado e a área total					4. Cálculo da área da uma figura						Total	Resultados da Avaliação
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	2.7.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	4.5.	4.6.		
Cotações	0,2	0,3	0,4	0,1	0	0,3	0,4	0,5	0,8	0,6	0,4	0	0,6	0,8	1,2	0,4	0	0,3	0,5	1,5	0,4	0,3	0	10	
A1	0	0,3	0,4	0,1	-	0,3	0	0,3	0,8	0,6	0	-	0	0,8	1,2	0,4	-	0,3	0,3	1,5	0	0	-	7,3	Bom
A2	0	0	0,4	0,1	-	0,3	0	0,5	0,8	0	0	-	0,6	0,8	1,2	0,4	-	0,3	0,5	1,5	0,4	0,3	-	8,1	Bom
A3	0,2	0,3	0,4	0,1	-	0,3	0,4	0,5	0,8	0,6	0	-	0,6	0,8	1,2	0,4	-	0,3	0,5	1,5	0,4	0,3	-	9,6	Muito Bom
A4	0	0,3	0,4	0	-	0,3	0	0	0	0,6	0	-	0,6	0,8	0	0	-	0,3	0,5	1,5	0,4	0	-	5,7	Suficiente
A5	0,2	0,3	0,4	0,1	-	0,3	0,4	0	0	0,6	0	-	0	0,8	1,2	0,4	-	0,3	0,5	1,5	0,4	0,3	-	6,9	Suficiente
A6	0,2	0,3	0,4	0,1	-	0,3	0,4	0,5	0,8	0,6	0,4	-	0,6	0,8	1,2	0,4	-	0,3	0,5	1,5	0,4	0,3	-	10	Muito Bom
A7	0	0,3	0,4	0,1	-	0,3	0	0,5	0,8	0,6	0,4	-	0	0,8	1,2	0,4	-	0,3	0	1,5	0,4	0,3	-	8	Bom
A8	-	-	-	-	0	0,3	0	0,5	0	0	0	-	0,6	0,8	1,2	0,4	-	0,3	0,5	1,5	0,4	0,3	-	6,8	Suficiente
A9	0	0,3	0,4	0,1	-	0,3	0,4	0,5	0,8	0,6	0,4	-	0,6	0,8	1,2	0,4	-	0,3	0,5	1,5	0,4	0,3	-	9,8	Muito Bom
A10	0,2	0,3	0,4	0,1	-	0,3	0	0,5	0,8	0,6	0,4	-	0,6	0,8	1,2	0	-	0,3	0,5	1,5	0,4	0,3	-	9,2	Muito Bom
A11	0,2	0,3	0,4	0,1	-	0,3	0	0,5	0,8	0,6	0,4	-	0	0,8	1,2	0,4	-	0,3	0,5	1,5	0,4	0	-	8,7	Bom
A12	0,2	0,3	0,4	0,1	-	0,3	0,4	0	0	0	0	-	0	0	1,2	0,4	-	0,3	0,5	1,5	0,4	0,3	-	6,3	Suficiente
A13	0,2	0,3	0,4	0,1	-	0,3	0,4	0,5	0,8	0	0	-	0,6	0,8	1,2	0,4	-	0,3	0,5	1,5	0,4	0,3	-	9	Muito Bom
A14	0,2	0,3	0,4	0,1	-	0,3	0,4	0,5	0,8	0,6	0,4	-	0,6	0,8	1,2	0,4	-	0,3	0,5	1,5	0,4	0,3	-	10	Muito Bom
A15	-	-	-	-	0	0,3	0,4	0,5	0	0,6	0	-	0,6	0	1,2	0,4	-	0,3	0,5	1,5	0,4	0,3	-	6,4	Suficiente
A16	0	0,3	0,4	0,1	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0,8	1,2	0,4	-	0,3	0	1,5	0,4	0,3	-	5,7	Suficiente
A17	0	0,3	0,4	0,1	-	0,3	0,4	0,5	0,8	0,6	0,4	-	0	0,8	1,2	0,4	-	0,3	0,5	1,5	0,4	0,3	-	9,2	Muito Bom
A18	0,2	0,3	0,4	0,1	-	0,3	0,4	0,5	0,8	0,6	0,4	-	0,6	0,8	1,2	0,4	-	0,3	0,5	1,5	0,4	0,3	-	9,4	Muito Bom
A19	0,2	0,3	0,4	0,1	-	0,3	0,4	0,5	0,8	0,6	0,4	-	0,6	0,8	1,2	0,4	-	0,3	0,5	1,5	0,4	0,3	-	10	Muito Bom
A20	0,2	0,3	0,4	0,1	-	0,3	0,4	0,5	0	0,6	0	-	0	0,8	1,2	0,4	-	0,3	0,5	1,5	0,4	0,3	-	8,2	Bom
Média	0,81					2,07							2,48					2,86						8,22	Bom

**ANEXO 3- Proposta de trabalho da componente de Estudo do Meio do
4.º ano**

4.º ano

Nome: _____ Data: __/__/____

Lição n.º: _____

Sumário: _____

O Planeta Terra

1. Completa os espaços em branco com as palavras do quadro.

O Planeta Terra conhecido como o planeta azul, orbita em torno do Sol. O nosso planeta realiza dois movimentos importantes: o movimento de _____, este é realizado em torno do seu próprio eixo e tem como consequência direta a existência de _____ e o movimento de _____, que é realizado em torno do Sol, sendo que uma volta completa significa _____, com a duração de _____.

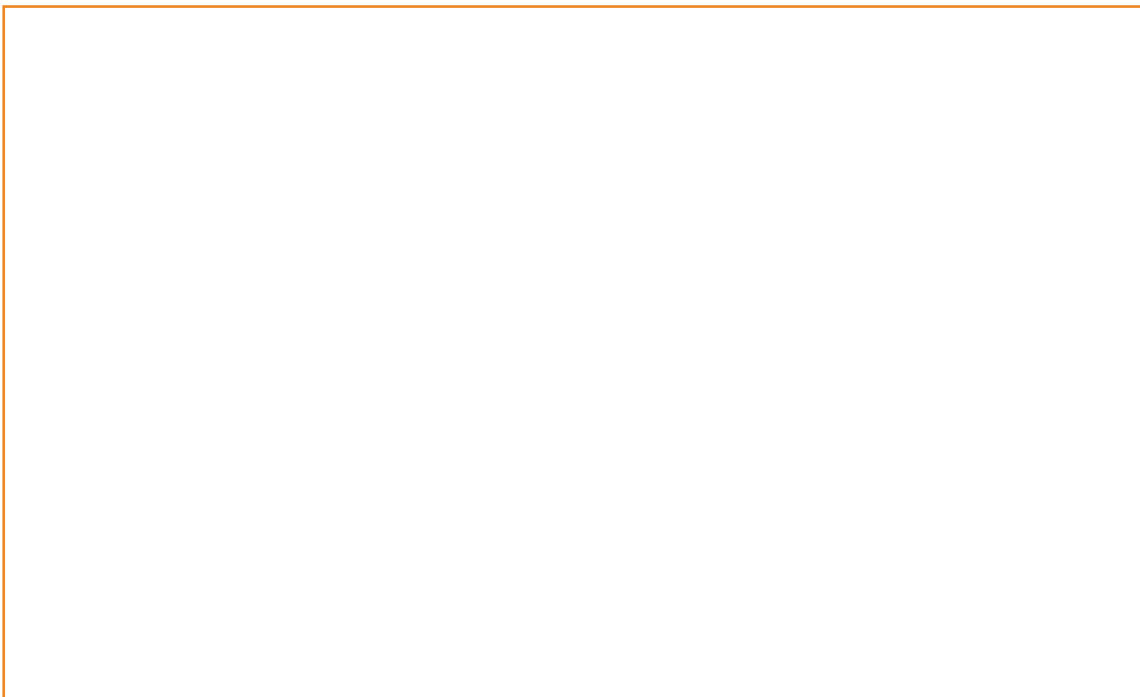
rotação	1 ano	48 horas	2 anos	24h
365 dias e 6h		dias e de noites		translação

2. Assinala com uma X, a forma real da Terra. Indica quais as formas possíveis de representar a Terra.



3. Explica por palavras tuas como se sabe que o Planeta Terra é redondo.

4. Elabora um esquema que represente o movimento de rotação da Terra.



BOM TRABALHO



**ANEXO 4 – Grelha de correção dos resultados da proposta de trabalho da
componente de Estudo do Meio do 4.º ano**

Parâmetros	1. Conhecimento dos movimentos da Terra						2. Conhecimento da forma do Planeta Terra		3. Formas de representação da Terra				4. Explicação da forma do Planeta Terra					5. Esquematização do movimento de rotação da Terra					Total	Resultados da Avaliação	
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	2.1.	2.2.	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2.	4.3.	4.4	4.5.	5.1	5.2.	5.3.	5.4.	5.5.			
Cotações	2	1,6	1,2	0,8	0,4	0	1	0	1,5	1	0,5	0	2,5	1,9	1,3	0,6	0	3	2,3	1,5	0,8	0	10		
A1	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	7,5	Bom	
A2	-	1,6	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	-	1,9	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	Suficiente
A3	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	2,5	-	-	-	-	3	-	-	-	-	10	Muito Bom	
A4	-	1,6	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	0,6	-	-	-	1,5	-	-	5,7	Suficiente	
A5	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	2,3	-	-	-	9,3	Muito Bom	
A6	2	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	1,3	-	-	3	-	-	-	-	7	Bom	
A7	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	-	1,9	-	-	-	-	-	1,5	-	-	7,9	Bom	
A8	-	1,6	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	-	-	1,3	-	-	-	2,3	-	-	-	7,7	Bom	
A9	-	-	1,2	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	-	1,9	-	-	-	-	2,3	-	-	-	7,9	Bom	
A10	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	2,5	-	-	-	-	3	-	-	-	-	10	Muito Bom	
A11	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	-	1,9	-	-	-	-	2,3	-	-	-	8,7	Bom	
A12	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	2,5	-	-	-	-	3	-	-	-	-	10	Muito Bom	
A13	2	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	1,9	-	-	-	-	2,3	-	-	-	8,2	Bom	
A14	-	1,6	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	2,5	-	-	-	-	-	-	-	0,8	-	6,9	Suficiente	
A15	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	0	-	1,9	-	-	-	-	-	-	0,8	-	5,7	Suficiente	
A16	-	1,6	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	-	1,5	-	-	8,1	Bom	
A17	-	1,6	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	2,3	-	-	-	8,9	Bom	
A18	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	2,5	-	-	-	-	3	-	-	-	-	10	Muito Bom	
A19	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	-	1,9	-	-	-	3	-	-	-	-	9,4	Muito Bom	
Média	1,83						1,00		1,32				2,07					2,15					8,15	Bom	

ANEXO 5- Proposta de trabalho da disciplina de Português do 5.º ano

Nome: _____ Data: ___/___/___

Modo de amar

Eu queria era ter um cão, mas a minha mãe diz que os cães fazem muito barulho a ladrar e que, por vezes, mordem. Diz também que, se tivermos um cão durante muito tempo, ficamos com a cara parecida com o seu focinho. A mim custa-me acreditar, mas é isso que a minha mãe me responde. Nem imagina o quanto fico infeliz, parecido a ter vazios por dentro.

Eu pedi:

– E se tivéssemos um gato? Um gato, nem que seja pequeno, para eu brincar.

E a minha mãe respondeu:

– Um gato, nunca. Larga pelo e afia as unhas nos cortinados.

– Oh, mãe, um gato quase nem precisa de gente, vive sozinho com o seu nariz. E se fosse um peixe? Um coelho? E se fosse um crocodilo bebé? - insisti eu.

E ela explicou:

– Os peixes entristecem num aquário e os coelhos trincam-te os dedos. Os crocodilos bebés crescem muito para serem crocodilos adultos capazes de te comerem de uma só vez. Nem pensar. Os bichos todos trincam, meu filho. São um perigo.

Durante uma noite, a sonhar muito com estas coisas, comecei a ouvir piar. Parecia-me um pintainho, talvez um filhote das galinhas da vizinha. Sempre a sonhar, fui à janela e pensei em acordar. Se acordasse, pediria um pintainho à minha mãe, que não farão mal nenhum, não são violentos, são só bonitos e divertidos, parecem algodões amarelos com olhos e patas minúsculas. Ouvi mais de perto e era mesmo um canto delicado. Um som elaborado que não faz um bicho qualquer. Percebi, tinha de ser um pássaro, um canário que andava no meu sonho a voar.

Se pudesse acordar, pensei, pedia à minha mãe um canário assim. Julgava eu que aquilo era um bicho no sonho quando, acordado já de manhã, o continuava a escutar. E para a escola o caminho todo e durante as classes, e depois ao caminho de volta, e durante o dia inteiro, ininterruptamente o pássaro cantava.

Eu disse:

– Mãe, acho que fiquei despreocupado da lucidez. Ouço sempre um pássaro cantar.

30 Talvez só me cure se aprender a voar.

A minha mãe sorriu e eu repeti:

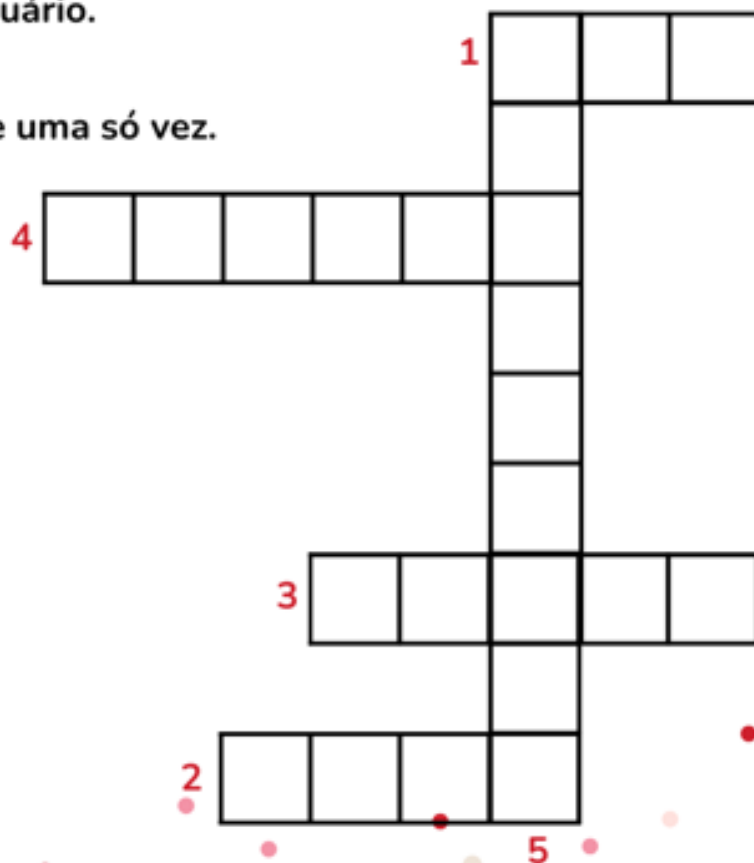
– Quem se vê proibido de amar inventa outra realidade, uma realidade melhor, ainda que seja por fantasia. Vivo na fantasia, mãe.

Depois, calei-me. Sabia perfeitamente o que acontecera. Tinha um pássaro no
35 coração. Era, assim mesmo, o lugar mais decente para aprisionar um animal de estimação.

Valter Hugo Mãe, *Contos de cães e maus lobos*, Porto Editora, 2020 (pp. 105-106)

1. A mãe apresenta várias justificações para recusar os diferentes animais de estimação sugeridos pelo filho. Associa as justificações dadas pela mãe aos animais sugeridos pelo filho e resolve as palavras cruzadas.

1. Fazem muito barulho e por vezes podem morder.
2. Largam pelo e afiam as unhas nos cortinados.
3. Ficam entristecidos num aquário.
4. Trincam-te os dedos.
5. São capazes de te comer de uma só vez.





2. Caracteriza psicologicamente o menino, selecionando a opção correta.

2.1. Ao apresentar sucessivas alternativas à mãe, o menino revelou ser...
(mal-educado/insolente/impaciente/persistente).

3. Refere o recurso expressivo presente em “parecem algodões amarelos com olhos e patas minúsculas.” (linhas 20-21) e explica o seu valor.

4. “– Mãe, acho que fiquei despreocupado da lucidez. Ouço sempre um pássaro cantar.” (linha 29).


4.1. Seleciona a opção que explica o sentido destas palavras.

O menino...

- a. decidiu passar a viver na fantasia.
- b. estava preocupado com o sonho que tinha tido.
- c. considerava que o pássaro o impedia de pensar.

Subclasses do verbo

1. Sublinha, nas frases, os verbos principais e rodeia o verbo auxiliar.

- a) Os gatos afiam as unhas nos cortinados.
 - b) A mãe tinha recusado todas as sugestões do filho.
- 

2. Identifica o(s) **verbo(s)** presente(s) nas frases e indica a **subclasse**.

- a) Os pintainhos possuem penas amarelas.
- b) O menino tinha apresentado várias alternativas.
- c) O sonho havia despertado o menino para a fantasia.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

3. Preenche a tabela, seguindo o exemplo.

	Verbo Principal		Justificação
	Transitivo	Intransitivo	
a) Tive um sonho estranho...	Tive (ter)		Exige complemento direto
b) O despertador tocou.			
c) Telefonaste-me?			
d) Acorda!			
e) Chegaram as férias!			
f) Deste o recado ao Pedro?			

ANEXO 6 – Grelha de correção dos resultados da proposta de trabalho da disciplina de Português do 5.º ano

Parâmetros	1. Associação das características ao nome do animal						2. Caracterização psicológica		3. Indicação e explicação do recurso expressivo				4. Interpretação de texto		5. Identificação e classificação de verbos										6. Identificação e classificação de verbos transitivos e intransitivos						Total	Resultados da Avaliação	
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	4.1.	4.2.	5.1.	5.2.	5.3.	5.4.	5.5.	5.6.	5.7.	5.8.	5.9.	5.10.	5.11.	6.1.	6.2.	6.3.	6.4.	6.5.			6.6.
Cotações	2	1,6	1,2	0,8	0,4	0	1	0	1,5	1	0,5	0	1	0	1	0,75	0,5	0,25	0	1	0,8	0,6	0,4	0,2	0	2,5	2	1,5	1	0,5	0	10	
A1	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	0,2	-	2,5	-	-	-	-	-	9,2	Muito Bom
A2	2	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	9,5	Muito Bom
A3	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	10	Muito Bom
A4	2	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	0	-	0,75	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	8,25	Bom
A5	-	1,6	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	0,8	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	9,4	Muito Bom
A6	2	-	-	-	-	-	-	0	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	7,5	Bom
A7	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	10	Muito Bom
A8	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	0,6	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	9,6	Muito Bom
A9	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	0,4	-	-	-	-	-	-	-	0	6,9	Suficiente
A10	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	10	Muito Bom
A11	2	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	0,8	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	9,3	Muito Bom
A12	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	0,5	-	-	0	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	5,5	Suficiente
A13	-	1,2	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	8,7	Bom
A14	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	0,8	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	9,8	Muito Bom
A15	-	1,2	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	0,6	-	-	-	-	-	-	1	-	-	7,3	Bom
A16	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	10	Muito Bom
A17	2	-	-	-	-	-	-	0	-	1	-	-	-	0	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	7	Bom
A18	-	1,2	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	0,6	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	8,8	Bom
A19	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1,5	-	-	-	9	Muito Bom
A20	2	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	9	Muito Bom
A21	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	0,8	-	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	9,8	Muito Bom
A22	2	-	-	-	-	-	1	-	1,5	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	0,6	-	-	-	2,5	-	-	-	-	-	9,6	Muito Bom
Média	1,87						0,91		1,32				0,86		0,91										2,05						8,83	Bom	

**ANEXO 7 – Grelha de avaliação dos resultados da Comunicação Oral
em História e Geografia de Portugal no 6.º ano**

Crêterios	Uso de recursos visuais	Clareza no discurso	Conhecimento do conteúdo	Coopera�o e dinâmica do	Dominio do subtema	Nível Global de Desempenho (Média de Níveis)	Total (arredondado às unidades)
Cota�o	[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]	[1, 2, 3, 4 ou 5]
Grupos							
G1	3	4	5	3	4	3,8	4
G2	4	4	5	5	4	4,4	4
G3	5	5	5	4	4	4,6	5
G4	5	5	5	5	5	5	5
Média	4,5	4,5	5	4,5	4	4,5	4,5

ANEXO 8 – Ficha orientadora do trabalho de JigSaw do 6.º ano

Grupo: _____

Porta-voz: _____

Nome:	Nome:	Nome:	Nome:
Importância dos transportes	Vantagens dos transportes	Desvantagens dos transportes	Importância das telecomunicações
Referir a importância dos transportes	Vantagens dos transportes rodoviários e apresentar exemplos	Desvantagens dos transportes rodoviários e apresentar exemplos	Referir a importância das telecomunicações
Páginas do manual: 198 Links: Benefícios do transporte público - Metropolitano de Lisboa, E.P.E. Transportes em Portugal – Wikipédia, a enciclopédia livre Os transportes em Portugal - Geografia 11º Ano PPT	Páginas do manual: 199 Links: As 10 principais vantagens do transporte rodoviário 4 Vantagens do Transporte Rodoviário - Via Expressa 6 Vantagens do Transporte Rodoviário - Olicargo	Páginas do manual: 199 Links: Vantagens e desvantagens do transporte rodoviário EasyCargo Transporte rodoviário: quais são as principais vantagens?	Páginas do manual: 203 Links: Portugal hoje: a importância das telecomunicações na sociedade atual. A Península Ibérica: localização de Portugal e da Península Ibérica na Europa e no Mundo #EstudoemCasa@ APW Portugal Porque é que a infraestrutura das telecomunicações é de vital importância para a vida moderna
Definir rede de transportes	Vantagens dos transportes ferroviários e apresentar exemplos	Desvantagens dos transportes ferroviários e apresentar exemplos	Definir rede de telecomunicações
Links: Rede de transporte – Wikipédia, a enciclopédia livre As redes de transportes em portugal PPT	Páginas do manual: 199 Links: Conheça 7 vantagens do transporte ferroviário Vantagens do transporte ferroviário - PCC Group Product Portal	Páginas do manual: 199 Links: Green Yard Logistics  Transporte & Logística Transporte Ferroviário	Páginas do manual: 203 Links: Rede de telecomunicações – Wikipédia, a enciclopédia livre Redes e Comunicações 2 PPT
Definir modo de transportes	Vantagens dos transportes fluviais e apresentar exemplos	Desvantagens dos transportes fluviais e apresentar exemplos	Definir telecomunicações
Links: Microsoft PowerPoint - Transportes Atualidades: Modos e Meios de Transporte	Páginas do manual: 199 Links: Transporte fluvial PPT	Páginas do manual: 199 Links: Transporte fluvial PPT Desvantagens dos transportes fluviais :: Transportes Aquáticos	Páginas do manual: 203 Links: Telecomunicações – Wikipédia, a enciclopédia livre telecomunicações Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa
Explicar a importância da rede de transportes	Vantagens dos transportes marítimos e apresentar exemplos	Desvantagens dos transportes marítimos e apresentar exemplos	Referir qual o tipo de telecomunicação mais utilizado pelo grupo
Links: (99+) Importancia da rede de transporte	Páginas do manual: 199 Links: Vantagens do Transporte Marítimo - Green Ibérica	Páginas do manual: 199 Links: Transporte Marítimo: vantagens e desvantagens	

Benefícios do transporte público - Metropolitano de Lisboa, E.P.E.	Transporte Marítimo: vantagens e desvantagens	Transporte marítimo – Wikipédia, a enciclopédia livre	
Definir distância-tempo e distância-custo	Vantagens dos transportes aéreos e apresentar exemplos	Desvantagens dos transportes aéreos e apresentar exemplos	Procurar mapas: rede de estradas, principais aeroportos e rede ferroviária
Páginas do manual: 200 Links: Transportes e telecomunicações :: Saberes	Páginas do manual: 199 Links: Transporte Aéreo: vantagens e desvantagens 6 Vantagens do Transporte Aéreo - Olicargo	Páginas do manual: 199 Links: Transporte Aéreo: vantagens e desvantagens Transporte Aéreo	Google fotos
Links de toda a matéria: Modos de Transporte ; Portal do INE ; Transportes e Comunicações - RTP Ensina			

ANEXO 9 – Modelo de autorização de Visita de estudo

Autorização de Visita de Estudo

Caro(a) Encarregado(a) de Educação, no próximo dia 24 de novembro de 2025 irá realizar-se uma visita de estudo ao **Museu Nacional de Arqueologia**, no âmbito do Projeto “Portugal de Fio a Pavio” juntamente com a disciplina de História e Geografia de Portugal.



Eu, _____ Encarregado (a) de Educação do (a) aluno (a) _____ da turma ___ N.º ____, autorizo o meu educando (a) a participar na visita de estudo ao Museu Nacional de Arqueologia.

Assinatura do Encarregado de Educação

Assinatura do Professor(a)

Lisboa, __ de _____ de 2025

ANEXO 10 – Guia para entrevistas – Projeto “Portugal de Fio a Pavio”

Portugal de Fio a Pavo

Guia para entrevistas

Nome do Entrevistador (aluno): _____

Nome do Entrevistado: _____

Idade: _____ Localidade: _____

Data da Entrevista: ___/___/___

Tema da entrevista: (ex.: tradições locais, história de uma região, património cultural, figura histórica, lendas, etc.)

Instruções para os alunos:

- Apresenta-te com educação e explica o objetivo da entrevista.
- Pede autorização para registar por escrito ou gravar (áudio/vídeo).
- Escuta com atenção e não interrompas o entrevistado.
- Acrescenta perguntas espontâneas se achares relevante.

Perguntas sugeridas

A. Memórias e vivências locais

1. Pode contar-nos alguma história ou acontecimento marcante desta região?
2. Que tradições ou festas populares existiam (ou ainda existem) aqui?
3. Lembra-se de alguma figura importante ou especial ligada a esta terra?

B. Costumes e cultura

4. Que comidas típicas ou receitas são tradicionais da região?
5. Havia (ou há) algum ofício ou arte tradicional que fosse muito praticado?
6. Como era a vida quotidiana nesta zona há alguns anos atrás?

C. Património e lugares

7. Que monumentos ou lugares considera importantes aqui na região?
8. Que mudanças viu acontecer nestes locais ao longo do tempo?
9. Acha que os mais novos conhecem bem a história e o património da sua terra?

D. Opinião e participação

10. O que pensa sobre a importância de os jovens conhecerem o património do país?
11. O que gostaria que as escolas fizessem para preservar as tradições e a história local?

ANEXO 11 – Cartaz de divulgação Feira-Exposição “Portugal com vida”



A ESCOLA APRESENTA...

PORTUGAL COM VIDA FEIRA-EXPOSIÇÃO

Projeto "Portugal de Fio a Pavio"

26 de junho de 2026

ANEXO 12 – Modelos de *QR Codes* + Instruções para criação digital

Portugal de Fio a Pavio

Modelos de *QR Codes* + Instruções para criação digital

Objetivo:

Criar *QR Codes* que liguem a conteúdos produzidos pelos alunos (vídeos, apresentações, textos, imagens, etc.) e que possam ser lidos em exposições, mapas ou brochuras digitais.

O que é um *QR Code*?

Um *QR Code* é um código que pode ser lido por telemóveis ou *tablets* com câmara e que redireciona para uma ligação digital (por exemplo, um vídeo no *YouTube*, um documento no *Google Drive* ou uma apresentação no *Canva*).

Ferramentas recomendadas:

1. <https://www.qr-code-generator.com/>
2. <https://www.qrcode-monkey.com/>
3. *Google Chrome* (clique com o botão direito num *link* > “Criar código QR para esta página”)

Passos para criar um *QR Code*:

1. Escolher o conteúdo digital final:
Pode ser um vídeo (*YouTube*), uma apresentação (*Google Slides* ou *Canva*), um documento (*Drive*), uma imagem, etc.
2. Garantir que o *link* está partilhado com “qualquer pessoa com o *link*” (caso esteja alojado no *Google Drive* ou *Canva*).
3. Aceder a um dos sites geradores de *QR Code* indicados acima.
4. Colar o *link* na caixa de texto do *site*.
5. Gerar o *QR Code* e clicar em “*Download*” ou “Guardar imagem”.
6. Guardar o ficheiro de imagem (.png) no computador para imprimir ou colar no mapa interativo, nos cartazes ou na brochura digital.

Nome do grupo	Região	Tipo de conteúdo	Link	QR Code gerado
Grupo 1	Alentejo	Vídeo dramatização	[link]	[imagem colada]
Grupo 2	Minho	Friso cronológico digital	[link]	[imagem colada]

Dica para testar:

Depois de criar o *QR Code*, abre a câmara do teu telemóvel e aponta para o código para garantir que funciona antes de o imprimir ou inserir na exposição digital.

ANEXO 13 – Ficha de Autoavaliação do aluno – Projeto “Portugal de Fio a Pavio”

Portugal de Fio a Pavo

Ficha de autoavaliação

Nome: _____

Turma: _____

Grupo: _____

Região trabalhada: _____

Data: ___/___/___

Assinala com um X a opção que melhor representa a tua ação ao longo do projeto.

1. Participação e empenho

Aspeto	Sempre	Às vezes	Raramente
Participei ativamente nas tarefas do grupo			
Colaborei com os colegas e respeitei as suas opiniões			
Fui responsável pelas tarefas que me foram atribuídas			
Participei nas atividades com interesse e motivação			
Respeitei os prazos definidos			

2. Aprendizagens e competências

Aspeto	Sim	Parcialmente	Ainda não
Aprendi mais sobre a História e Geografia de Portugal			
Desenvolvi a minha capacidade de pesquisa			
Melhorei na comunicação e apresentação oral			
Aprendi a trabalhar melhor em grupo			
Consegui organizar a informação e criar materiais criativos			

3. O que mais gostei no projeto foi:

4. O que foi mais difícil para mim:

5. Uma ideia que proponho para melhorar este projeto no futuro:

ANEXO 14 – Grelha de observação do Projeto “Portugal de Fio a Pavio”

Critérios de avaliação	Muito Bom (4)	Bom (3)	Suficiente (2)	A melhorar (1)	Observações
Participação no grupo	Participa ativamente, coopera sempre e assume responsabilidades com autonomia.	Participa com regularidade e colabora na maioria das tarefas.	Participa de forma irregular, precisando de incentivo.	Participa pouco e revela dificuldade em cooperar com o grupo.	
Investigação e recolha de informação	Recolhe informação relevante de diversas fontes e organiza-a com clareza.	Recolhe boa informação, embora com alguma orientação.	A informação recolhida é limitada ou pouco aprofundada.	Não realiza a recolha de informação ou esta é desadequada.	
Criatividade e apresentação dos materiais	Produz materiais originais, apelativos e bem estruturados.	Produz materiais corretos e bem apresentados.	Os materiais são simples, com pouca elaboração criativa.	Os materiais apresentam fragilidades na organização e no conteúdo.	
Comunicação e expressão oral	Expressa-se com clareza, confiança e entusiasmo nas apresentações.	Expressa-se com clareza e segurança na maioria das vezes.	Revela alguma dificuldade na comunicação oral.	Expressa-se com insegurança e dificuldade.	
Reflexão sobre o património e a identidade nacional	Demonstra uma compreensão profunda e crítica sobre o património e o território português.	Reconhece a importância do património e do território, com argumentos relevantes.	Revela compreensão parcial ou pouco fundamentada.	Apresenta ideias pouco estruturadas ou desvalorização do tema.	
Autonomia e responsabilidade	Revela grande autonomia, cumpre prazos e gere bem as tarefas atribuídas.	Cumprir as tarefas com alguma autonomia.	Precisa de acompanhamento para cumprir as tarefas.	Mostra dificuldade em assumir responsabilidades e cumprir prazos.	

ANEXO 15 – Rubrica de Avaliação dos produtos finais

Grupo: _____

Turma: _____ Região trabalhada: _____

Crerios de Avaliao	Excelente (4)	Bom (3)	Satisfatrio (2)	A Melhorar (1)
Qualidade da informao	Informao rigorosa, completa e bem organizada	Informao adequada, com ligeiras lacunas	Informao incompleta ou pouco clara	Informao incorreta ou muito limitada
Criatividade e originalidade	Apresentao inovadora, criativa e visualmente apelativa	Apresentao com boas ideias criativas	Apresentao com alguma criatividade	Apresentao pouco criativa ou repetitiva
Pertinncia dos materiais (vdeos, maquetes, dramatizaes, mapas, etc.)	Materiais bem pensados, teis e diversificados	Materiais adequados, com boa ligao ao tema	Materiais simples e pouco diversificados	Materiais desajustados ou insuficientes
Domnio dos contedos apresentados	Alunos demonstram total domnio dos temas abordados	Alunos mostram domnio satisfatrio, com pequenas falhas	Domnio limitado, com hesitaes	Alunos demonstram pouca compreenso dos contedos
Trabalho de grupo	Cooperao evidente, tarefas bem distribudas e cumpridas	Boa cooperao, com esforo coletivo	Alguma cooperao, mas com desequilbrios	Fraca cooperao ou contributo desigual
Clareza e expressividade na apresentao oral	Apresentao clara, bem estruturada e com expressividade	Apresentao compreensvel e bem preparada	Apresentao pouco fluente ou com leitura	Apresentao desorganizada ou difcil de seguir
Integrao de materiais sustentveis e/ou digitais	Uso eficaz de recursos reciclveis e ferramentas digitais	Uso adequado de alguns recursos sustentveis ou digitais	Uso limitado ou pouco intencional	Nao se verificou uso desses recursos

Classificao Final: _____

Observaes do professor/a avaliador/a:

ANEXO 16 – *Feedback* da comunidade escolar

Portugal de Fio a Pavo

Projeto Escolar de História e Geografia de Portugal

Responda às seguintes questões com sinceridade, escolha apenas uma opção.

1. Em que papel participou ou acompanhou o projeto?

- a) Encarregado de educação
- b) Docente
- c) Assistente operacional
- d) Técnico
- e) Outro: _____

2. Teve a oportunidade de acompanhar ou observar alguma fase do projeto?

- a) Sim
- b) Não

Se respondeu “Sim” indique qual ou quais:

- a) Apresentação final
- b) Atividades de sala de aula
- c) Visita ou trabalho de campo
- d) Outros: _____

3. Na sua opinião, o projeto contribuiu para desenvolver nas crianças as seguintes competências:

(assinale de 1 a 5, sendo 1= nada e 5= muito)

Competência	1	2	3	4	5
Cooperação entre colegas					
Criatividade e iniciativa					
Conhecimento sobre o tema do projeto					
Comunicação e expressão					
Responsabilidade e autonomia					

4. O projeto teve um impacto positivo na relação entre escola e a comunidade educativa?
- a) Sim
 - b) Parcialmente
 - c) Não

5. Que aspetos mais valoriza neste projeto?

6. O que gostaria de sugerir para futuros projetos escolares?
