

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Rita Silva Neto

**A seleção de textos literários no 4.º ano do Ensino Básico:
Um recorte didático da educação literária**

Relatório Final de Estágio de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Prof. Doutor Luís Mota

Arguente: Prof^a. Doutora Isabel Correia

Orientador: Prof. Doutor Pedro Balauš

Data da realização da Prova Pública: 19 de outubro de 2016

Classificação: 19 valores

“Estudar é muito importante, mas pode-se estudar de várias maneiras...

Muitas vezes estudar não é só aprender o que vem nos livros.

Estudar não é só ler nos livros que há nas escolas.

É também aprender a ser livres, sem ideias tolas.

Ler um livro é muito importante, às vezes, urgente.

Mas os livros não são o bastante para a gente ser gente.

É preciso aprender a escrever, mas também a viver, mas também a sonhar.

É preciso aprender a crescer, aprender a estudar.

(...)

Estudar é escrever um ditado sem ninguém nos ditar; e se um erro nos for apontado é

sabê-lo emendar.

É preciso, em vez de um tinteiro, ter uma cabeça que saiba pensar, pois, na escola da

vida, primeiro está saber estudar.

Contar todas as papoilas de um trigal é a mais linda conta que se pode fazer.

Dizer apenas música, quando se ouve um pássaro, pode ser a mais bela redação do

mundo...

Estudar é muito, mas pensar é tudo!”

J. C. Ary dos Santos (n.d.)

Agradecimentos

A apresentação e conclusão deste relatório final encerra uma etapa muito importante não só na minha vida académica mas, também, na minha vida pessoal e marca o início de uma nova etapa, como docente e educadora. Este é o resultado de um trabalho individual, mas também colaborativo e como tal, quero agradecer às pessoas que tornaram possível a realização desta aspiração.

Em primeiro lugar agradeço à cidade do conhecimento, para mim cidade dos estudantes, que me permitiu aprender muito e agora me formar e que é “terra, lugar que eu amo...” (K&Batuna, n.d.).

Agradeço a todos os profissionais da Escola Superior de Educação de Coimbra que me permitiram atingir o meu objetivo com sucesso, em especial aos Professores Supervisores da ESEC, nomeadamente às Professoras Doutoradas Ana Maria Albuquerque, Maria da Conceição Costa, Maria de Fátima Neves e ao Mestre José Miguel Sacramento.

Um agradecimento especial ao Professor Doutor Pedro Balas Custódio, pela orientação, pelos incentivos, pelo apoio e pela constante disponibilidade que demonstrou durante a construção deste relatório final.

Em especial, também manifesto o meu agradecimento ao Professor Doutor Fernando Martins pela disponibilidade demonstrada e pela colaboração no desenvolvimento dos questionários e tratamento estatístico dos dados na componente de Investigação.

À minha companheira de estágio e amiga de todas as horas, Inês Martins, pela enorme amizade que construímos, pelo apoio e companheirismo e pela partilha de bons momentos que proporcionamos uma à outra, mesmo nas alturas de desânimo e maior desgaste.

Às minhas amigas Joana Sousa, Marta Ramos e Olga Sousa pela amizade e carinho demonstrados ao longo deste percurso e às minhas amigas de sempre e para sempre, que estiveram infundavelmente presentes, interessadas e que entenderam as ausências. Obrigada pela enorme amizade, apoio e palavras de incentivo nos momentos mais difíceis.

A toda a minha família, um especial obrigada por estarem sempre presentes nos momentos mais importantes da minha vida.

Uma palavra de reconhecimento muito especial à minha mãe, por todo o apoio e compreensão e por me ter permitido concretizar este sonho, apesar de não ser do seu agrado. Agradeço-lhe, também, pelos sacrifícios feitos, pois sem ela e sem o seu esforço este meu sonho não passaria disso mesmo: um sonho.

Ao meu namorado, Nuno Barros, que me acompanhou durante todo este percurso e que aturou todas as minhas inquietações, dúvidas e angústias, tendo sempre a palavra certa para dizer no momento exato e por me transmitir confiança e força para terminar este objetivo a que me propus. Foram as palavras dele que em muitos momentos me fizeram acreditar que era possível. Agradeço-lhe ainda por ter esperado e suportado alguns anos de indisponibilidade para um futuro a dois, acreditando sempre que era o melhor para mim e para nós.

Quero deixar ainda uma mensagem de gratidão ao meu pai, que apesar de já não estar comigo presencialmente, sabe que aquilo que sou hoje também aprendi com ele, sempre acreditou em mim e mesmo ausente sinto que me ajudou a percorrer e muito este percurso.

Também não poderia deixar de mencionar a minha avozinha que faleceu recentemente, sem dúvida sempre foi a pessoa que demonstrou um maior orgulho pela sua netinha estar a seguir aquilo que sempre desejou e que agora conseguiu alcançar. Fico-lhe eternamente grata.

Por último, mas não menos especial, agradeço ao meu cãozinho Totó que sempre foi o meu fiel companheiro e apesar de já não estar também presente ajudou-me a ser uma pessoa melhor e principalmente fez-me sempre muito feliz, porque se não formos felizes, não vale a pena o esforço.

A todas estas pessoas que da minha vida fazem sempre parte, dedico o meu trabalho, pois “matar o sonho é matarmo-nos; é mutilar a nossa alma. O sonho é o que temos de realmente nosso, de impenetravelmente e inexpugnavelmente nosso” (Pessoa, 2013, p. 60).

A seleção de textos literários no 4.º ano do Ensino Básico:

Um recorte didático da educação literária.

Resumo: O presente relatório final foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de prática educativa dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, que integram o Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Este documento encontra-se dividido em três partes, sendo que na primeira parte é apresentada a componente investigativa, no âmbito do ensino do Português, cujo tema é: *A seleção de textos literários no 4.º ano do Ensino Básico: Um recorte didático da educação literária.*

Na segunda parte, é contemplado o estágio efetuado no 1.º CEB, sendo referida a organização das atividades de prática de ensino supervisionada; a caracterização do contexto de intervenção; a fundamentação orientadora das práticas pedagógicas, bem como as experiências-chave vivenciadas; e a reflexão em torno do meu percurso formativo neste nível de ensino.

Na terceira parte, espelha-se o estágio realizado no 2.º CEB, sendo caracterizado o contexto de intervenção. O estágio incluiu quatro disciplinas: Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Matemática e Português. Para cada uma das referidas disciplinas foi elaborada a fundamentação das práticas e procedeu-se à reflexão sobre as mesmas.

Por fim, apresentam-se algumas considerações finais que pretendem demonstrar/evidenciar o percurso pessoal e profissional realizado durante este período de formação.

Palavras-chave: ensino do Português, educação literária, práticas pedagógicas, estágio.

*Selection of literary texts in the fourth year of Elementary School:
A didactic component of the literary education.*

Abstract: This present document was prepared within the curricular subjects of practical education of the 1st and the 2nd Cycles of Elementary School that is part of the Master's Degree in Education in the 1st and the 2nd Cycles of Elementary School conducted by the University of Education of Coimbra.

This paper is divided into three parts. The first part presents the research component within the teaching of the Portuguese entitled: *Selection of literary texts in the fourth year of Elementary School: A didactic component of the literary education.*

In the second part there is the placement that took place in the 1st Cycle of Elementary School and it is described the organization of the activities of the supervised teaching practice; the description of the intervention context; the guiding background of the pedagogic practice as well as all the most important experiences; and my personal reflection about my journey within this educational level.

The third part reflects the placement that took place in the 2nd Cycle of Elementary School and his interventional context. In this placement four school subjects were included: Natural Sciences, History and Geography of Portugal, Mathematics and Portuguese Language. For each one of this subjects a practical justification and a reflection about each was elaborated.

At last, there are a few final considerations intending to demonstrate/evidence my personal and professional journey accomplished during this educational period.

Keywords: teaching of the Portuguese, literary education, pedagogical practices, placement.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – COMPONENTE INVESTIGATIVA	5
<i>Capítulo I – Problemática</i>	7
1.1. Contexto do Problema	7
1.2. Pertinência do Estudo	8
1.3. Definição do Problema	9
1.4. Objetivos do Estudo.....	9
<i>Capítulo II – Enquadramento Teórico-Conceptual</i>	10
<i>Capítulo III – Quadro Metodológico</i>	16
3.1. Amostra.....	19
3.2. Instrumentos.....	22
3.3. Variáveis	24
3.4. Aspetos Éticos da Investigadora	25
3.6. Recolha de Dados	25
3.7. Procedimentos Estatísticos	26
<i>Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados</i>	27
4.1. Apresentação dos Resultados (Apêndice VI)	27
4.2. Discussão dos Resultados	45
<i>Capítulo V – Conclusões, Limitações do Estudo e Perspetivas Futuras</i>	46
5.1. Conclusões	46
5.2. Limitações do estudo	47
5.3. Perspetivas Futuras	47
PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	49
Capítulo VI – Organização das atividades de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	51
Capítulo VII – Caracterização do contexto de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico	56
7.1. Caracterização do agrupamento de escolas	56

7.2. Caracterização da escola	58
7.3. Caracterização da turma e a organização do trabalho pedagógico	61
8.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	66
8.2. Experiências – chave: Reflexões sobre a prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	70
Capítulo IX - Reflexão em torno do meu percurso formativo.....	87
PARTE III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	95
Capítulo X – Organização das atividades de Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico	97
Capítulo XI – Caracterização do contexto de intervenção em 2.º Ciclo do Ensino Básico.	99
11.1. Apresentação e Caracterização do Agrupamento de Escolas	99
11.2. Apresentação e Caracterização da Escola.....	101
11.3. Caracterização das turmas em que intervêm	103
Capítulo XII – Intervenção Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	106
12.1. Ciências Naturais	106
12.2. História e Geografia de Portugal.....	116
12.3. Matemática.....	127
12.4. Português.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
APÊNDICES	161
ANEXOS.....	162

Índice de Abreviaturas

ABRP – Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas;
AE – Apoio Educativo;
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular;
AFD – Atividade Física e Desportiva;
ALA – Atividade Lúdica e de Animação;
BE – Biblioteca Escolar;
BECRE – Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos;
CEB – Ciclo do Ensino Básico;
CN – Ciências Naturais;
DVD – Digital Video Disc;
EM – Educação Musical;
EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica;
ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra;
HGP – História e Geografia de Portugal;
LCD – Liquid Crystal Display;
NEE – Necessidades Educativas Especiais;
PAA – Plano Anual de Atividades;
PNL – Plano Nacional de Leitura;
PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico;
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação;
UAE – Unidades de Apoio Especializado;
UEE – Unidades de Ensino Estruturado.

Índice de Quadros

Quadro n.º 1 – Domínios do conhecimento matemático de um professor para ensinar.

Índice de Figuras

Figura n.º 1 – Tarefa proposta;
Figura n.º 2 – Uma resolução da tarefa.

Índice de Tabelas

Tabela n.º1 – Verificação dos livros preferidos da amostra;

Tabela n.º2 – Verificação das obras presentes na questão 16. do questionário;

Tabela n.º3 - Verificação das obras presentes na questão 17. do questionário.

Índice de Gráficos

Gráfico n.º1 - Idade;

Gráfico n.º2 - Sexo;

Gráfico n.º3 - Relação Idade-Sexo;

Gráfico n.º4 - Local de residência;

Gráfico n.º5 - Conhecimento do termo *literatura*;

Gráfico n.º6 - *Literatura* como arte de criar e compor textos;

Gráfico n.º7 - Género textual preferido;

Gráfico n.º8 - Livros favoritos agrupados por géneros literários;

Gráfico n.º9 – Livros favoritos da amostra;

Gráfico n.º10 – Autores favoritos da amostra;

Gráfico n.º11 – Coleções favoritas da amostra;

Gráfico n.º12 - Seleção dos livros;

Gráfico n.º13 - Partilha da leitura autónoma de um livro;

Gráfico n.º14 - Partilha da experiência da leitura autónoma;

Gráfico n.º15 - Identificação do logótipo **LER⁺**;

Gráfico n.º16 - Observação do logótipo **LER⁺**;

Gráfico n.º17 - Significado da sigla *PNL*;

Gráfico n.º18 - Representação da sigla *PNL*;

Gráfico n.º19 - Conhecimento do *PNL*;

Gráfico n.º20 - Distinção dos géneros literários;

Gráfico n.º21 - Referência ao(à) autor(a);

Gráfico n.º22 - Apresentação do(a) autor(a);

Gráfico n.º23 - Obra(s) estudada(s) no 3.º ano;

Gráfico n.º24 - Obra(s) estudada(s) e/ou a estudar no 4.º ano;

Gráfico n.º25 – Conhecimento da(s) obra(s) estudada(s) e/ou a estudar no 4.º ano.

Índice de Apêndices

Apêndice I - Questionário – Educação Literária;

Apêndice II – Carta para a realização dos pré-testes;

Apêndice III - Identificação dos manuais escolares dos 3.º e 4.º anos de escolaridade do 1.º CEB;

Apêndice IV – Carta aos Encarregados de Educação;

Apêndice V - Autorização dos questionários pelo Agrupamento de escolas;

Apêndice VI – Organização dos Dados da Amostra, em tabelas, obtidos nos Questionários;

Apêndice VII – Verificação se os livros da amostra pertencem às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e/ou ao Plano Nacional de Leitura;

Apêndice VIII - Análise dos textos literários do manual do 4.º ano de escolaridade.

Índice de Anexos

Anexo I - O Comboio das Letras;

Anexo II – A caixinha das palavras: *As palavras que eu já sei...*;

Anexo III – Jogo: *O Loto das palavras*;

Anexo IV – Jogo – monopoly: *Aprender a brincar...*;

Anexo V – Rena;

Anexo VI - Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?*;

Anexo VII – Folha do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?*;

Anexo VIII – Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?*;

Anexo IX – Certificado de participação do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?*;

Anexo X – Experiência sobre as condições ideais para o caracol.

Anexo XI – Mapa de conceitos;

Anexo XII – Mapa de conceitos – adaptado;

Anexo XIII – Guião de exploração do audiovisual *Capitães de abril*;

Anexo XIV – Guião do debate;

Anexo XV – Ficha síntese;

Anexo XVI – Ficha síntese adaptada;

Anexo XVII – Correção da ficha síntese;

Anexo XVIII – Cravo;

Anexo XIX – *PowerPoint: Entrevista de Marcelo Rebelo de Sousa a Cristiano Ronaldo.*

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente relatório final intitula-se *A seleção de textos literários no 4.º ano do Ensino Básico: Um recorte didático da educação literária* e foi realizado no âmbito da conclusão do curso de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, que me permitiu desenvolver várias competências acerca desta temática.

O estágio decorreu ao longo do ano letivo 2014/2015, no 1.º CEB durante o primeiro semestre e no 2.º CEB, durante o segundo.

O relatório final encontra-se dividido em três partes fundamentais, em que a primeira parte corresponde à Componente Investigativa, a segunda parte diz respeito à Iniciação à Prática Profissional no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a terceira parte concerne à Iniciação à Prática Profissional no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Na primeira parte é apresentado o estudo investigativo sobre o Ensino da Educação Literária no 4.º ano de escolaridade do 1.ºCEB e sobre os Textos Literários que integram o manual escolar adotado da amostra que integrou o estudo. A escolha do tema da breve investigação levada a cabo resultou das experiências pessoais e profissionais vividas nos estágios curriculares que frequentei e do gosto sempre presente pelo ensino do Português e da Educação Literária.

Na segunda parte, é descrito e refletido o período de estágio efetivo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo referida a fundamentação teórica que sustenta as estratégias e recursos utilizados em contexto de sala de aula, bem como duas reflexões sobre experiências significativas, designadas por “experiências-chave” e, por fim, uma breve reflexão em torno do meu itinerário de formação.

Na terceira parte é descrito e refletido o período de estágio efetivo no 2.º Ciclo do Ensino Básico, sendo este dividido pelas quatro áreas do saber: Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Matemática e Português, respetivamente. Em cada um destes domínios é apresentada a fundamentação teórica que orientou a prática pedagógica desenvolvida, seguida de uma reflexão sobre as práticas letivas. No final do capítulo surgem as considerações finais, que têm como finalidade mostrar e refletir as aprendizagens realizadas ao longo deste estágio.

PARTE I – COMPONENTE INVESTIGATIVA

PARTE I – COMPONENTE INVESTIGATIVA

A *Parte I*, referente à Investigação, é composta por cinco capítulos. Em cada capítulo são abrangidos diversos parâmetros. Sendo assim, no:

- *Capítulo I – Problemática*, apresenta-se o Contexto do Problema; clarifica-se a Pertinência do Estudo; define-se o Problema; e enumeram-se os Objetivos.

- *Capítulo II – Enquadramento Teórico-Conceptual*, fundamenta-se a escolha da Metodologia de Investigação, tendo como referência um leque variado de conceitualizações teóricas sobre o tema, que são alicerces desta Componente Investigativa.

- *Capítulo III – Quadro Metodológico*, evidencia-se a Amostra e os Aspectos Éticos da mesma; clarificam-se os Instrumentos utilizados; definem-se as Variáveis; salientam-se os Aspectos Éticos da Investigadora; explicam-se os Danos e a Privacidade; expõem-se a Recolha de Dados e os Procedimentos Estatísticos.

- *Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados*, apresenta-se e discutem-se os resultados obtidos.

- *Capítulo V – Conclusões, Limitações do Estudo e Perspetivas Futuras*, explicitam-se as Conclusões; esclarecem-se as Limitações do Estudo; e ressalva-se as Perspetivas Futuras.

Capítulo I – Problemática

1.1. Contexto do Problema

As principais razões que definem o objeto e as finalidades desta investigação resultam das experiências pessoais adquiridas pelo contacto direto com os agrupamentos, as escolas e as turmas dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico nos estágios curriculares que frequentei, e onde constatei que nos estágios curriculares integrados na Licenciatura, de todos os domínios presentes nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, o domínio da Educação Literária era aquele a que era dado um menor destaque em contexto de sala de aula pelos professores.

Com esta investigação pretendo compreender qual a importância que é dada ao domínio da Educação Literária em contexto escolar e se a mesma tem vindo a ter um papel de maior relevo tanto nas aulas de Português, como no quotidiano dos alunos.

“O 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui uma etapa fundamental no percurso escolar dos alunos. Surgem como domínios da disciplina de Português, nas suas dimensões linguística e cultural, a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7).

O domínio da Educação Literária (sendo denominado nos dois primeiros anos de escolaridade, de Iniciação à Educação Literária),

Vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7).

No que concerne ao domínio da Educação Literária,

Foi feita uma seleção de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo que a escola (...) assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência. Para o 1.º Ciclo, foram, neste domínio, definidos sete títulos por ano de escolaridade. Estas leituras serão ainda complementadas com a promoção da leitura autónoma, para a qual foram indicadas as listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL), garantindo a manutenção da escolha pessoal feita pelo aluno, sob orientação do professor ou do professor bibliotecário (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7).

A Educação Literária permite educar os alunos literariamente, assumindo-se “como veículo privilegiado para reverberar na vida, temas e valores tão distintos como a paz, a liberdade, a guerra, o amor, o ódio e toda a miríade de sentimentos e de estados que marcam o percurso das vivências humanas” (Custódio, 2003, p. 47).

1.2. Pertinência do Estudo

A presente investigação pretende responder a algumas questões, que surgem, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, relacionadas com o domínio da Educação Literária. Assim, este estudo foi concebido com o intuito de perceber os conhecimentos dos alunos do 4.º ano de escolaridade acerca da temática: Educação

Literária, averiguando se as crianças que responderam ao instrumento utilizado nesta investigação, conheciam o significado de literatura; se as obras que integram o Plano Nacional da Leitura são usadas como iniciativa para a promoção da Leitura; como é feita a introdução do texto literário em contexto escolar; e como é elaborada a seleção dos textos literários nas aulas de Português.

Posteriormente, e dando destaque a algumas perguntas do questionário, procedeu-se à verificação dos Textos Literários e das Obras Literárias selecionadas pela investigadora, se são ou não estudados nos 3.º e 4.º anos de escolaridade do 1.ºCEB, nas turmas que colaboraram neste questionário. (Apêndice I)

Por fim, e de forma a perceber a pertinência dos Textos Literários e das Obras Literárias que integram o manual adotado pela escola onde foram implementados os questionários do 4.º ano de escolaridade, verificou-se se a maioria dos mesmos se encontravam presentes nas obras de leitura obrigatória que constam nas Metas Curriculares do Ensino Básico de Português de 2015, bem como se os mesmos integram as obras propostas para Leitura Orientada ou para leitura Autónoma das Listas do *PNL*, e como este último recurso é utilizado em contexto de sala de aula, como iniciativa para a promoção da leitura.

1.3. Definição do Problema

O problema central desta Investigação tem por base as seguintes questões: Qual a Educação Literária que os alunos têm no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico de duas turmas de uma escola num agrupamento de Coimbra? Que Textos Literários se encontram no manual adotado para aquele nível de ensino do ano letivo de 2015/2016 e se encontram presentes na Lista de Obras e Textos para a Educação Literária proposta pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015? Quais de entre elas estão presentes nas Listas de Leitura Orientada ou Autónoma propostas pelo *PNL*?

1.4. Objetivos do Estudo

Esta investigação tem como objetivo principal verificar os textos usados na Educação Literária da amostra e avaliar a pertinência destes Textos e das Obras Literárias presentes no manual de 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB adotado pela escola onde foram realizados os questionários.

Face ao exposto, pretendo analisar de forma descritiva:

1. Se os alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB compreendem o significado de *literatura*;
2. Qual o género textual preferido da amostra;
3. Qual o livro favorito da amostra;
4. Como é feita a seleção dos livros por partes dos alunos;
5. Se as crianças partilham ou não a sua experiência de leitura autónoma;
6. Se a amostra identifica o logótipo **LER⁺**;
7. Se os alunos conhecem e compreendem o significado da sigla *PNL*;
8. Se a amostra distingue os diferentes géneros literários;
9. Se o Plano Nacional de Leitura é utilizado em sala de aula, como iniciativa para a promoção da leitura;
10. Como o texto literário é introduzido em contexto escolar;
11. Como são selecionados os Textos Literários e/ou as Obras Literárias nas aulas de Português;
12. Se as escolhas dos Textos Literários e/ou das Obras Literárias abordados em sala de aula, vão ao encontro do que é proposto tanto pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015, bem como pelo Plano Nacional de Leitura;
13. Qual o género literário preferido da amostra.

Capítulo II – Enquadramento Teórico-Conceptual

Afinal de contas, o que é a literatura? É “um lugar que não é um lugar, um tempo que não se mede pelo tempo, uma língua que não é linguagem” (Crépu, 2007, p. 56).

De acordo com Silva (1984, p. 1 e 2),

O lexema *literatura* deriva historicamente, por via erudita, do lexema latino *literatura*, (...) derivado do radical *littera* – letra, carácter alfabético -, significa saber relativo à arte de escrever e ler (...) [e do radical] *litteratus* – lexema donde procedem, por via popular, *letrado*, e por via erudita, *literato* – (..) aquele que sabia desenhar e decifrar as letras... .

Uma das funções da literatura é a que concebe a literatura como conhecimento, através da representação da sociedade, bem como a dimensão de fruição estética experienciada no ato de ler.

Ensinar literatura começará sempre por ser ensinar a gostar de ler e a tornar a leitura um objeto de desejo, fruto de um impulso pessoal e autónomo. Para que tal aconteça, é necessário que desde os primeiros anos de escolaridade, ler ou ouvir ler sejam os alicerces de variadas atividades lúdico-formativas da criança, ainda que estas ocorram num tempo anterior ao da aprendizagem da leitura e da escrita.

Custódio (2003, p. 489), traça um quadro bastante elucidativo quanto às alterações verificadas no ensino da literatura na década de noventa e que refletem bem os motivos subjacentes a essas alterações:

A cultura literária sofre um sério revés porque deixa de constituir um suporte autorizado para a prossecução de muitas dessas finalidades. As disciplinas de raiz científica e tecnológica sobressaem nas arquiteturas curriculares, por se acreditar que elas podem calibrar, de modo mais preciso, as funções de igualdade de oportunidades no ensino e, além disso, responderem mais solícitamente aos grandes desafios da contemporaneidade, ao avanço científico e às necessidades pragmatistas que emergem das novas conjunturas sociais. A elitização da literatura e a desagregação contemporânea do cânone literário escolar traduzem, também, a fragmentação do papel do texto literário noutros níveis de ensino e comprovam a mudança de um paradigma cultural, que deixou de estar centrado na transmissão cultural de um legado.

O Programa de Português do Ensino Básico homologado em março de 2009 dá uma maior importância à literatura e, na sua elaboração, foram consideradas expectativas e circunstâncias que não podiam deixar de ser tidas em conta, uma vez que,

Nos últimos anos, foram bem audíveis vozes que reclamaram uma presença efetiva dos textos literários no ensino da língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como *casos tipológicos* a par de outros com muito menor densidade cultural. Uma tal condição não deve ser desqualificada por utilizações pedagógicas que a desvirtuem, com prejuízo da possibilidade de muitos jovens terem acesso a tais textos; por muitas dificuldades que se levantem à integração dos textos literários nos programas de Português, é obrigação da escola trabalhar para que essa integração seja inequívoca e culturalmente consequente (Reis, 2009, p. 5).

O Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico atualmente em vigor (maio de 2015) mantêm o que tinha sido alcançado no Programa de Português do Ensino Básico homologado em março de 2009, dando cada vez uma maior primazia à Educação Literária em contexto escolar, sendo um dos domínios que atualmente faz parte do Programa e das Metas, e que começou a fazer parte do mesmo em janeiro de 2014.

É importante salientar que existem Guiões de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico de 2015 para todos os domínios, excetuando o domínio da Educação Literária, o que mostra que muito ainda há a fazer para que a Educação Literária tenha cada vez mais uma maior importância nas nossas vidas, desde tenra idade.

Atualmente vivemos na era da informação e da comunicação e, por isso, a escola vê-se obrigada a preparar os alunos para uma vida presente e futura que lhes exige atitudes pragmáticas, racionais e lógicas. E nesta tendência de orientação pragmática da vida e do mundo, vemos que o ensino da literatura se encontra, portanto, num dilema. Este dilema passa pela definição do seu próprio papel e das suas funções em contexto escolar. Das leituras que fiz, apercebi-me de alguma indefinição que ainda persiste quanto ao papel e ao ensino da literatura numa escola que se pretende moderna e atualizada.

O convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental no 1.ºCEB.

No 1.ºCEB, na constituição de um *corpus* textual, o professor deve ter em conta um conjunto de critérios, como a representatividade e qualidade dos textos. A qualidade dos conteúdos, estimulando a capacidade para despertar emoções, para obrigar a pensar e a refletir, para fazer sonhar, para divertir e aprender, deve aliar-se à qualidade literária, linguística, de grafismo e de imagem. No caso dos livros destinados a crianças mais jovens, o grafismo e a imagem são fatores determinantes na sedução do leitor.

Tendo sempre presente que, neste ciclo, a razão fundamental para a leitura do texto literário é a fruição pessoal, ele pode, no entanto, ser objeto de leitura orientada ou constituir-se como pretexto para a realização de atividades que o prolonguem ou o recriem.

A leitura de *textos clássicos* contribui para a formação estética e literária e possibilita os primeiros passos no conhecimento de um património literário nacional e universal riquíssimo, ajudando a criar, ainda que incipientemente, um conjunto de referenciais que permitirão compreender melhor o funcionamento do mundo e estabelecer relações entre textos. Neste ciclo de ensino, poder-se-á recorrer a obras clássicas que foram reescritas por autores reconhecidos, tendo como potenciais recetores as crianças.

A leitura de autores portugueses e estrangeiros permite “alargar as referências culturais, levando a conhecer outros modos de ser, de fazer e de estar, outros espaços, outras gentes e outras vozes, ao mesmo tempo que se contribui para um melhor conhecimento e aceitação do outro e do mundo” (Reis, 2009, p. 64).

De acordo com Custódio (2012, p. 108),

Qualquer que seja a nossa perspetiva – ora mais clássica e conservadora, ora mais aberta e inclusiva – a verdade é que *todos os livros são bons mas haverá sempre alguns melhores do que outros* para determinados fins educativos. Ainda que todos sejam benignos e encerrem conteúdo e mensagem, sejam fonte de prazer ou de distração, manancial de informação, de valores, reveladores da história, da cultura ou de uma ideologia, alguns deles serão mais oportunos para alguns leitores numa fase específica do seu percurso formativo.

Custódio (2012, p. 108) acrescenta que:

(...) para que possamos destringir quais deles são, em determinado instante, mais apropriados, é absolutamente necessário que alguém nos oriente e, sem nos conduzir de olhos fechados, nos permita abrir caminhos pessoais e trilhos exclusivos de leitura. É do cruzamento da minha escolha pessoal, orientada e consciente, com o impulso, o interesse e a motivação própria que o meu percurso se desenha. Só nessa ocasião e nesse lugar poderei afirmar, com toda a propriedade, que aquele texto é para mim, uma *leitura significativa*.

O ensino do texto literário é sem dúvida o mais privilegiado de todos, e constitui também um processo de enriquecimento cultural e de formação no âmbito de múltiplos domínios e competências.

Reis (2009, p. 64) refere que,

O contacto com diferentes géneros literários possibilita a vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação; ajuda ainda a

definir o gosto de cada leitor, permitindo a identificação com este ou com aquele género. Assim, o corpus textual deve cobrir um vasto leque de géneros, incluindo textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventura, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos, entre outros.

A literatura deve ser vista então como um espaço de liberdade de criação e não apenas como instrumento com a finalidade de transmitir determinada pedagogia ou ideologia, desenvolvendo assim a sua dimensão criativa.

Nenhum professor alcançará, nos alunos, este grande desígnio se o não assumir, em si, se não constituir como ser humano um exemplo feliz de apropriação da língua e da literatura.

O professor deve propiciar orientações de leitura para que os alunos encarem a leitura literária,

Como meio de propiciar experiências estéticas indispensáveis e fundamentais para a maturação dos alunos enquanto pessoas; o acesso a mundividências alargará a forma de eles se relacionarem com os outros e consigo mesmos e proporcionar-lhes-á a tomada de consciência do património linguístico e cultural de que são herdeiros, enquanto membros de uma comunidade nacional e transnacional (Reis, 2009, p. 105).

Cada leitor é único e, portanto, as soluções conduzem-se não só pelo gosto do professor mas, ainda, pelos seus critérios de qualidade, adequação e pertinência das leituras como, também, pelo conhecimento e atualização do acervo bibliográfico do *PNL*.

O *PNL* tem como objetivo primordial elevar os níveis de literacia dos portugueses. Assim,

Destina-se a criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura (PNL, 2016).

Os Critérios de Seleção dos Títulos presentes no *PNL* assentam sob o rigor que uma escolha de obras para leitura infantil e juvenil exige, e por isso, o *PNL* é formado por,

Um grupo de trabalho, constituído por especialistas, destinado à elaboração de listas de títulos passíveis de leituras orientada e/ou autónoma. Este grupo

procedeu à seleção de um corpus que considera adequado aos diferentes níveis de competência e interesses da massa leitora e que potencia a educação do gosto e o amor à Língua Portuguesa. Assim, foram tidos em conta a qualidade estética das obras, o rigor da tradução e a revisão gráfica da edição. Foram considerados: álbuns cuja qualidade estética permita, aos pré-leitores e leitores iniciais, um desenvolvimento harmonioso da sua sensibilidade, imaginação e inteligência; obras narrativas, líricas e dramáticas, de complexidade progressiva, que ofereçam uma leitura literária; obras clássicas de leitura infantil e juvenil, assim como narrativas provindas do património tradicional; livros de natureza informativa marcados pelo rigor e adequação ao público infantil e juvenil; livros que, pelo seu conteúdo, possam ir ao encontro de projetos definidos em ambiente escolar ou similar (PNL, 2016).

Não sendo estabelecida uma lista finita de textos ou de obras de leitura obrigatória, cabe ao professor gerir com autonomia, de acordo com as singularidades e especificidades do(s) contexto(s) de aprendizagem que lidera, as leituras que ele considerar mais oportunas e adequadas para as crianças. “O contacto dos alunos com textos literários do nosso património comum está na base da construção de uma memória coletiva e é um valioso fator identitário” (Reis, 2009, p. 105).

Nada impossibilita que o professor escolha, na lista proposta para um determinado ano, uma obra recomendada pelo *PNL* para um ano diferente. Essa escolha está ao encargo do professor e depende, de entre vários fatores, do tipo de abordagem didática pretendida. “Conforme se diz nos documentos disponíveis no *PNL*, estes elencos serão regularmente atualizados. Naturalmente que os textos para leitura referentes a este [ano de ensino] devem ter em atenção as leituras efetuadas nos anos anteriores” (Reis, 2009, p. 105).

Hoje, e graças ao plano *LER+*, a etiqueta anexada na capa dos livros nas estantes das bibliotecas, das livrarias e das superfícies comerciais é, só por si, um indicador de qualidade e de ajustamento da leitura. De certa forma, esta estratégia facilita a escolha de textos por parte de pais, educadores, docentes, e mesmo do público em geral.

As vantagens de aprender a língua com e pela literatura são sobejamente reconhecidas, e esta deve ser uma das grandes prioridades em qualquer nível de escolaridade, pois ela constitui um suporte privilegiado capaz de fomentar e de desenvolver competências linguísticas e culturais muito distintas.

Atualmente, quer o ensino da língua, quer o da literatura, para além de terem ganho um lugar institucional mais estável e congruente com a importância que obtêm no edifício dos saberes específicos da Educação podem, também, de forma integrada, revalorizar-se enquanto práticas mas, sobretudo, enquanto campos de investigação. Assim, poderão afirmar a sua autonomia e redefinir as suas potencialidades pedagógicas no terreno do ensino da língua e da literatura.

Finalizando, tanto o ensino da língua, como o da literatura, cada um por si, e ambos de forma integrada, estão em condições de cumprir muitas finalidades e de suprimir algumas lacunas que se sentem ao nível da formação dos saberes e das aptidões dos alunos.

Capítulo III – Quadro Metodológico

A investigação é “uma estratégia de ensino que promove o desenvolvimento do pensamento ou um processo de pensamento” (Santos M. C., 2002, p. 73).

“Em qualquer processo de investigação o investigador deve explicar em detalhe os princípios metodológicos e os métodos a utilizar” (Santos M. C., 2002, p. 77), que se encontram expostos no decorrer do trabalho.

Esta investigação foi realizada tendo por base um questionário que, segundo Campenhoudt (1992, p. 190),

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representante de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

A organização do questionário é baseada em seis subescalas ou dimensões: I – Dados relativos aos alunos; II – Significado de *literatura*; III – Preferências dos alunos; IV – O PNL como iniciativa para a promoção da Leitura; V – A introdução do texto literário em contexto escolar; e VI – A seleção dos textos literários nas aulas de Português.

A escolha deste ao nível de escolaridade, quarto ano, ficou a dever-se ao fato de os alunos neste nível apresentarem já alguma autonomia nas competências de leitura, essenciais para a interpretação do instrumento a utilizar, ainda que o mesmo

tenha sido trabalhado e validado para esta faixa etária e por ser o ano de término do 1.º CEB.

Segundo Pinto (2012), “desde tempos imemoriais que o Homem se dedica à recolha e compilação de dados. (...) O progresso tecnológico e a globalização potenciaram esta realidade, criando uma sociedade global em que diariamente é gerada e arquivada uma quantidade extraordinária de informação” (p. 17).

Pinto (2012, p. 17) acrescenta que,

A vastidão de informação que existe presentemente em torno de qualquer assunto, por mais simples que seja, torna vital a existência de técnicas de organização, descrição, análise e correlação deste manancial de dados, fazendo da estatística o alvo de um cada vez maior destaque nas sociedades modernas. (...) Ainda que as pessoas por vezes não se apercebam, a estatística está presente no seu dia-a-dia mesmo nos mais ínfimos detalhes.

A Estatística é um ramo da Matemática que tem por objetivo “organizar, descrever e analisar dados, determinando correlações entre estes, de forma a que, com base na descrição e explicação de comportamentos passados, se possam prever comportamentos futuros” (Pinto R. R., 2012, p. 18).

Marôco (2011, p. 7) refere que,

No processo de análise estatística, o investigador depara-se sempre com “algo” que precisa medir, controlar ou manipular durante o processo de investigação. Este “algo” designa-se por “variável”. Assim, o objeto do estudo estatístico é as variáveis e a informação que estas podem fornecer. Esta informação é dependente do modo como as variáveis em estudo foram medidas e da qualidade dessa medição, isto é da proporção do erro experimental de medida e da quantidade de informação que a escala utilizada pode fornecer.

A estatística descritiva presente no estudo é aquela que “através de indicadores e gráficos, procura descrever e resumir os dados registados” (Pinto R. R., 2012, p. 18).

As variáveis estatísticas podem ser classificadas como variáveis qualitativas e variáveis quantitativas. Na minha investigação apenas utilizei variáveis qualitativas, que são “variáveis cuja escala de medida apenas indica a sua presença em categorias de classificação discreta exaustivas e mutuamente exclusivas” (Marôco, 2011, p. 7).

Estas variáveis podem ser medidas numa escala nominal ou numa escala ordinal.

Na escala nominal, “as variáveis são medidas em classes discretas, mas não é possível estabelecer à partida um qualquer tipo de qualificação ou ordenação” (Marôco, 2011, p. 7). Exemplo de escala de medida nominal: sexo (masculino ou feminino).

Na escala ordinal, “as variáveis são medidas em classes discretas entre as quais é possível definir uma determinada ordem, segundo uma relação descritível mas não quantificável (Marôco, 2011, p. 7). Exemplo de escala de medida ordinal: distinção dos géneros literários (sempre, quase sempre, raramente, nunca).

Como salienta Marôco (2011, p. 8),

Depois de identificada a população do estudo é ainda necessário definir como vão ser selecionados os sujeitos ou objetos que constituem a amostra. (...) O processo de amostragem é complicado. A(s) amostra(s) tem de ser constituída(s) de forma a que as conclusões obtidas a partir da caracterização da amostra (...) sejam generalizáveis para a população teórica, i.e., as amostras têm de ser representativas das populações sob estudo. Este processo de generalização das conclusões obtidas pelo estudo da amostra para a população designa-se por Inferência estatística.

O processo de inferência estatística “é apenas válido quando as amostras estudadas são representativas da população teórica em estudo a partir da qual foram obtidas”, o que não aconteceu no presente estudo (Marôco, 2011, p. 9).

A representação gráfica de resultados “tem como objetivo principal a visualização de características da variável em estudo na amostra, ou seja de estatísticas amostrais, de forma simples e de fácil aquisição mental” (Marôco, 2011, p. 27). Se a variável medida for de tipo discreto, deve utilizar-se gráficos de barras. Uma outra forma de representar a informação em termos percentuais, em particular para variáveis nominais é através de gráficos circulares (*pie-charts*).

O programa utilizado para a análise dos dados foi o Microsoft Excel 2013 que é “uma folha de cálculo cujas principais características se direcionam para: conceção de fórmulas criadas pelos utilizadores; utilização de funções estatísticas, financeiras, matemáticas,...; formatação numérica; construção e consulta de listas de dados; criação de gráficos; publicação de dados na Internet” (Sousa & Sousa, 2001, p. 167).

3.1. Amostra

Segundo Pinto (2012), amostra é “um subconjunto de indivíduos da população-alvo” (p. 24), e “qualquer amostra deverá representar o melhor possível a população, (...) contendo apenas uma pequena parte dos seus elementos” (p. 165). É ainda de mencionar que “a amostra só tem utilidade prática se tiver a capacidade de representar a população de onde foi extraída” (Pinto R. R., 2012, p. 165).

A amostra utilizada neste estudo é constituída por cinquenta e dois indivíduos no 4.º ano de escolaridade a frequentar uma Escola Básica do 1.º CEB, pertencente a um Agrupamento situado em Coimbra.

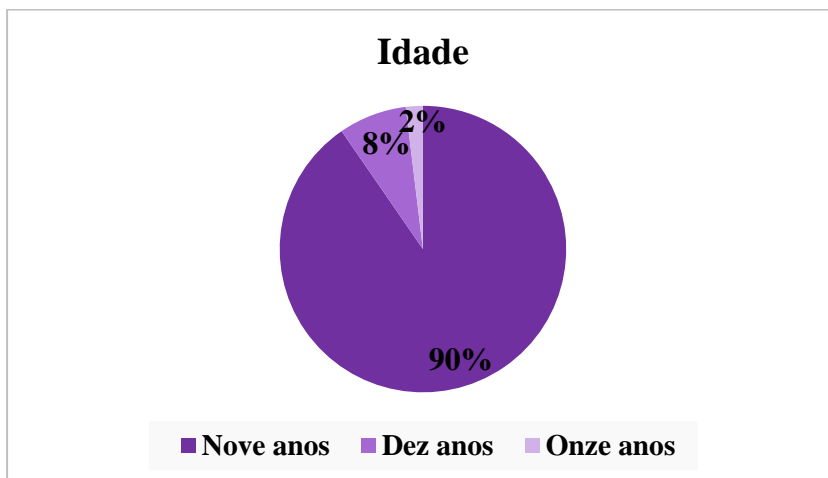
Existem dois tipos de amostragem: a Amostragem Probabilística ou Aleatória e a Amostragem Não Probabilística ou Não Aleatória.

Nesta investigação, a seleção da amostra foi efetuada usando a Amostragem Não Probabilística ou Não Aleatória e

Neste tipo de amostragem a probabilidade de um determinado elemento pertencer à amostra não é igual à dos restantes elementos (não seguindo portanto os princípios básicos da teoria das probabilidades). O problema com este tipo de amostras é que estas podem, ou não, ser representativas da população em estudo. Se bem que a amostragem probabilística seja preferida sobre a amostragem não probabilística, em muitos cenários de investigação social não é possível, prático ou mesmo desejável (por limitações de tempo e ou custos) obter este tipo amostras. O investigador tem então que optar por métodos não aleatórios de amostragem” (Marôco, 2011, p. 11).

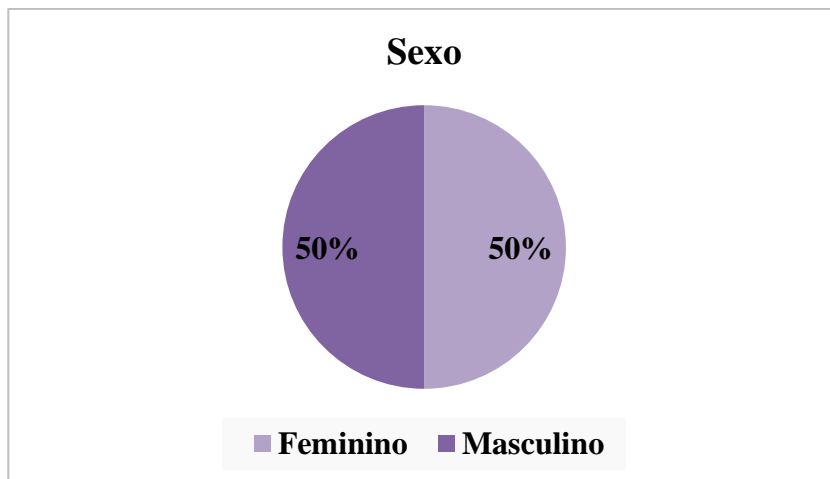
Assim, o tipo de Amostragem Não Probabilística ou Não Aleatória utilizado nesta investigação foi a Amostragem Objetiva e “este tipo de amostra é constituído com um determinado objetivo em mente. Obviamente, o objetivo deste tipo de amostragem é o acesso rápido a subgrupos restritos que serão mais recetivos aos objetivos do estudo” (Marôco, 2011, p. 11).

De forma a explicitar a amostra em estudo procedi à realização de alguns gráficos que apresento de seguida.



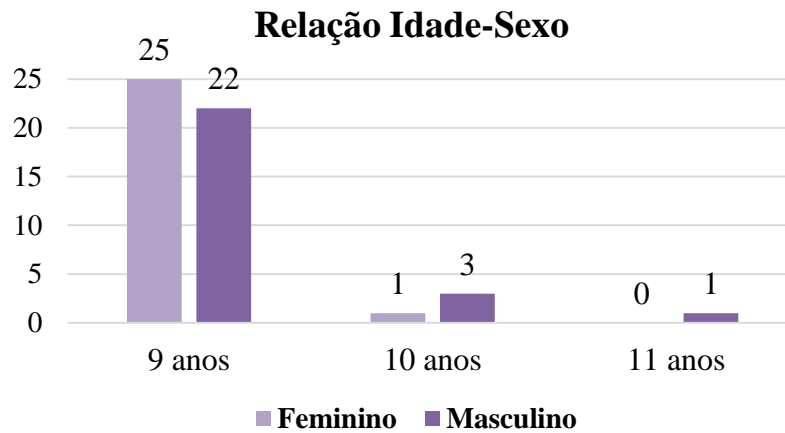
Legenda: **Gráfico n.º1 – Idade.**

A faixa etária dos alunos varia entre os nove anos e os onze anos de idade. É possível constatar que 90% da amostra (quarenta e sete crianças) têm nove anos; 8% dos inquiridos (quatro alunos) têm dez anos; e 2% dos restantes (uma criança) tem onze anos.



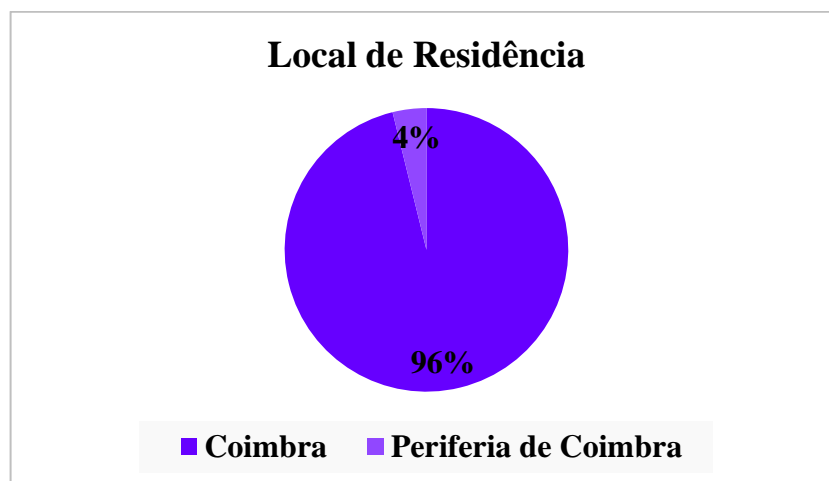
Legenda: **Gráfico n.º2 – Sexo.**

É possível constatar que 50% da amostra (vinte e seis crianças) são do sexo feminino; e 50% dos inquiridos (vinte e seis discentes) são do sexo masculino.



Legenda: **Gráfico n.º3 – Relação Idade-Sexo**

Relacionando as duas variáveis, idade e sexo, é possível constatar que vinte e cinco discentes têm nove anos e são do sexo feminino; vinte e dois alunos têm nove anos e são do sexo masculino; uma criança tem dez anos e é do sexo feminino; três inquiridos têm dez anos e são do sexo masculino; e um aluno tem onze anos e é do sexo masculino.



Legenda: **Gráfico n.º4 – Local de Residência**

Em relação ao local de residência da amostra, é possível constatar que 96% dos inquiridos (cinquenta alunos) residem em Coimbra; e 4% da amostra (duas crianças) moram na periferia da cidade.

Após uma conversa informal com a professora cooperante nesta investigação, é ainda de referir que nenhuma criança possui Necessidades Educativas Especiais e nenhum aluno se encontra a repetir o 4.º ano de escolaridade.

3.1.1. Aspetos Éticos da Amostra

Todas as crianças participantes da amostra possuíam autorização legal para participarem na investigação. Os encarregados de educação foram previamente informados que os seus educandos iriam participar de livre vontade no preenchimento do questionário e que teriam liberdade para desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização. No primeiro contacto com a amostra, a investigadora forneceu toda a informação necessária sobre os objetivos da investigação.

3.2. Instrumentos

O questionário aplicado apresenta dez questões de resposta fechada, sete questões de resposta semiaberta e uma questão de resposta aberta, sendo por isso designado por questionário semiaberto.

Nas questões fechadas, as hipóteses de resposta são impostas. O inquirido apenas pode assinalar a(s) resposta(s) mediante as várias opções que lhe são apresentadas. Deste modo, o respondente terá de identificar a resposta que pretende dar, face à listagem que lhe é apresentada. Dentro da classe das respostas fechadas identificam-se três categorias, nomeadamente questões de resposta única (apresentam apenas uma modalidade de resposta, ex.: Sim e Não); questões de resposta múltipla (apresentam várias modalidades de resposta, podendo o inquirido selecionar mais do que uma hipótese); e questões de escala (apresentam várias modalidades de resposta gradativas, ex.: Sempre, Quase Sempre, Raramente, Nunca).

Nas questões semiabertas, estão envolvidas o tipo de resposta fechada e aberta, decorrentes de questões fechadas e questões abertas, respetivamente.

Na questão aberta, o tratamento da informação é mais difícil, mas os dados obtidos são mais ricos, uma vez que, revelam os motivos da tomada de posição dos inquiridos.

Para validar o respetivo questionário, implementaram-se duas fases:

1) Avaliação por peritos: que consistiu na validação do questionário por um conjunto de peritos, sendo dois deles Professores de Ensino Superior, um deles doutorado na área de Português, e outro doutorado na área de Matemática; e duas professoras do 1.º CEB.

2) Pré-teste: que consistiu na aplicação de um questionário a cinco alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB. (Apêndice II)

O principal objetivo do pré-teste implementado foi determinar e corrigir ambiguidades, omissões e equívocos do questionário. A prática da implementação do pré-teste permite avaliar se o questionário está ajustado em termos de vocabulário à faixa etária dos inquiridos, verificar se a ordem das questões faz sentido e o significado destas para o respondente. Assim, e após a análise do pré-teste, foram efetuadas as respetivas alterações que constam na versão final do questionário implementado neste estudo.

É importante mencionar ainda que o questionário, como qualquer outro instrumento de recolha de dados, tem vantagens e limites.

Segundo Almeida (1994), o questionário “torna possível a recolha de informação sobre grande número de indivíduos; permite comparações precisas entre as respostas dos inquiridos; e possibilita a generalização dos resultados da amostra à totalidade da população (p. 213). Raymond & Campenhoudt (1992) acrescentam que o questionário tem ainda a vantagem de poder “quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (p. 191).

Como limites deste instrumento, Almeida (1994) refere que o material recolhido “pode ser superficial; a padronização das perguntas não permite captar diferenças de opinião significativas ou subtis entre os inquiridos; e as respostas podem dizer respeito mais ao que as pessoas dizem que pensam do que ao que efetivamente pensam” (p. 213).

Raymond & Campenhoudt (1992), salientam que “o peso e o custo geralmente elevado do dispositivo; a individualização dos entrevistados, que são considerados independentemente das suas redes de relações sociais; e o carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo” (p. 191 e 192).

Após a consulta de outras fontes é possível apontar outras vantagens da utilização do questionário, como instrumento de análise de dados, nomeadamente,

Aplica-se ao estudo de um fenómeno ou problema quando se julga apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão; proporciona o conhecimento de vários parâmetros de uma dada população; possibilita quantificar uma multiplicidade de dados e proceder a numerosas análises de correlação; garante o anonimato das respostas; admite

que os inquiridos respondam no momento que consideram mais oportuno; e possibilita uma maior sistematização dos resultados obtidos e facilidade de análise (Gonçalves J. , 2010).

Como limites deste instrumento é ainda possível aludir, a “representatividade da população com a definição da amostra; os custos elevados; o Indivíduo tratado como unidade estatística (...); a pequena percentagem de questionários corretamente/completamente preenchidos (...); a aplicação depende das habilitações literárias dos inquiridos; a dificuldade na conceção” (Gonçalves J. , 2010).

Quando se pensa em ensino, escola e discentes, rapidamente se relacionam estes parâmetros de educação com o instrumento mais utilizado em contexto escolar e também um dos instrumentos utilizados nesta investigação: o manual escolar. (Apêndice III)

Segundo Santos (2001), o manual escolar é “o auxiliar mais presente na escola, pelo seu estatuto privilegiado e pelo seu poder” (p. 128).

Este recurso surge para apoiar e auxiliar o professor em várias estratégias de ensino e de aprendizagem, como afirmam Gérard & Roegiers, citados por Santos (2001), ao referirem que o manual escolar “é ainda, de longe, o suporte de aprendizagem mais difundido, e sem dúvida, o mais eficaz” (p. 129).

No entanto, a eficácia dos manuais escolares pode ser posta em causa, quando o processo de ensino e de aprendizagem fica limitado à utilização de apenas este material, não abrindo novas oportunidades a outro tipo de estratégias e recursos.

3.3. Variáveis

3.3.1. Variáveis Independentes

- a. Os cinquenta e dois indivíduos inquiridos, correspondendo a duas turmas do quarto ano de escolaridade do 1.º CEB;
- b. O meio envolvente – Coimbra;
- c. O Agrupamento de escolas – Coimbra.

3.3.2. Variável Dependente

- a. As respostas dos alunos obtidas através dos questionários.

3.4. Aspetos Éticos da Investigadora

A investigadora explicou a cada professora cooperante (presencialmente) e a cada encarregado de educação (por escrito) de forma clara, objetiva e resumida quem era, o que fazia, e o que pretendia fazer no decorrer da investigação, recolhendo a informação de forma objetiva e fiel, não sendo tendenciosa.

3.5. Danos e Privacidade

Todas as professoras cooperantes, bem como os encarregados de educação foram previamente informados que a presente investigação não causava qualquer tipo de dano para a integridade física e psicológica dos alunos que colaboraram no estudo. Para tal, foi solicitado o preenchimento da autorização de participação dos educandos nos questionários aos encarregados de educação. (Apêndice IV)

De forma a garantir o anonimato e a confidencialidade, a amostra foi protegida no decorrer do estudo. Ou seja, os seus dados pessoais nunca foram divulgados antes, durante ou após a realização do mesmo.

3.6. Recolha de Dados

Após a conclusão dos questionários, estes foram devidamente analisados pela equipa de peritos, e verificados sob a forma de pré-testes por cinco alunos do 4.º ano de escolaridade, que frequentavam uma escola básica do 1.º CEB, nos arredores de Coimbra. Todos os intervenientes que colaboraram na validação do questionário foram previamente informados.

Após a verificação do questionário por parte da equipa de peritos e os resultados dos pré-testes, procedeu-se às devidas modificações. Quando o questionário estava apto a ser aplicado à amostra, solicitou-se ao Agrupamento de escolas da escola básica de Coimbra onde iria ser implementado, a devida autorização, de forma escrita (Apêndice V) e um exemplar do mesmo impresso para ser aprovado pelos órgãos da direção do Agrupamento de escolas. Após a sua aprovação, a Investigadora solicitou às professoras cooperantes, a sua colaboração neste estudo, com a respetiva autorização por parte dos encarregados de educação.

Posteriormente, aplicou-se o questionário a cinquenta e dois alunos, com a presença da Investigadora, de forma a esclarecer as dúvidas dos inquiridos.

3.7. Procedimentos Estatísticos

Os procedimentos adotados (i.e., número de questões e forma de aplicação do questionário) foram iguais para todos os participantes e o questionário foi aplicado presencialmente pela investigadora.

Na semana anterior à recolha de dados, a investigadora dirigiu-se à escola básica que colaborou neste estudo, de forma a contactar presencialmente as professoras cooperantes no sentido de confirmar a sua disponibilidade para cooperar nesta iniciativa, bem como recolher as cartas enviadas aos Encarregados de Educação, de forma a saber se não existia nenhum impedimento para a implementação dos questionários.

É importante mencionar que a estatística descritiva que utilizei nesta investigação é um ramo da estatística que tem por objetivo organizar, descrever e resumir os dados, recorrendo a diversas técnicas, comumente classificadas e organizadas em três grupos, que são: descrição tabelar, descrição gráfica e descrição paramétrica.

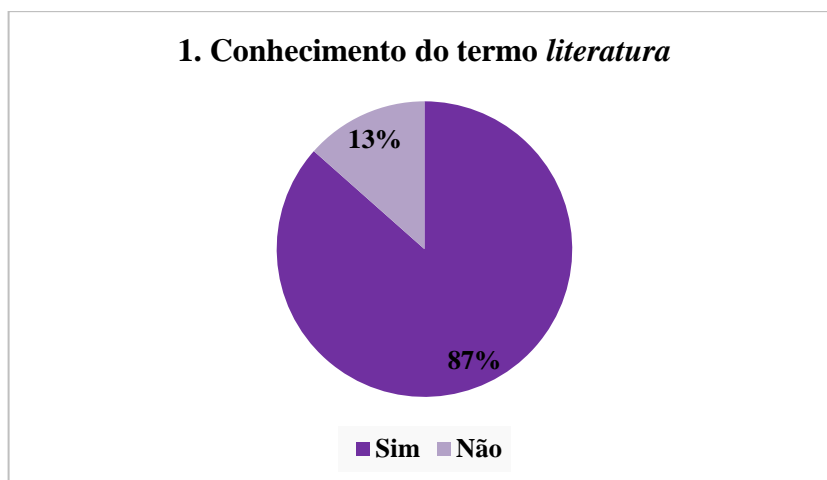
No estudo em questão, organizei os dados segundo a descrição tabelar, “na qual são usadas tabelas para resumir os dados, normalmente com informação relacionada com o número de vezes que cada resultado ocorreu. A descrição tabelar é particularmente indicada para dados qualitativos (nominais ou ordinais)” (Pinto R. R., 2012, p. 29).

Além disso, também organizei os dados segundo a descrição gráfica, “na qual são usados gráficos (barras, circulares, histogramas, etc.) para resumir os dados, constituindo normalmente a forma mais intuitiva de descrever os dados. A descrição gráfica, devido à sua facilidade de análise, é normalmente um bom ponto de partida” (Pinto R. R., 2012, p. 29). Neste estudo optei pela utilização de gráficos de barras e circulares.

Capítulo IV – Apresentação e Discussão dos Resultados

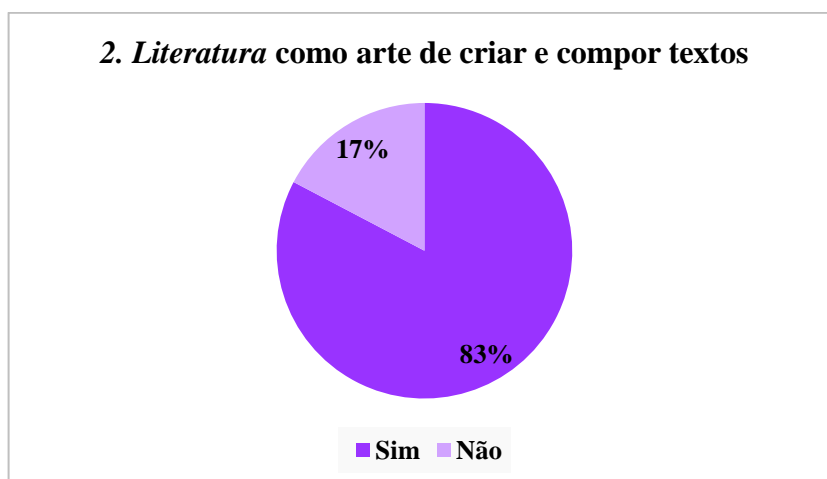
4.1. Apresentação dos Resultados (Apêndice VI)

II – Significado de *literatura*



Legenda: **Gráfico n.º5 – Conhecimento do termo *literatura*.**

Referente à questão “1. Conheces o termo *literatura*?”, é possível constatar que 87% dos inquiridos, ou seja quarenta e sete alunos afirmaram conhecer o termo *literatura*; enquanto 13% da amostra, ou seja, sete crianças desconheciam o significado do termo *literatura*. Nesta questão a amostra respondeu na totalidade, correspondendo assim, aos 100%.

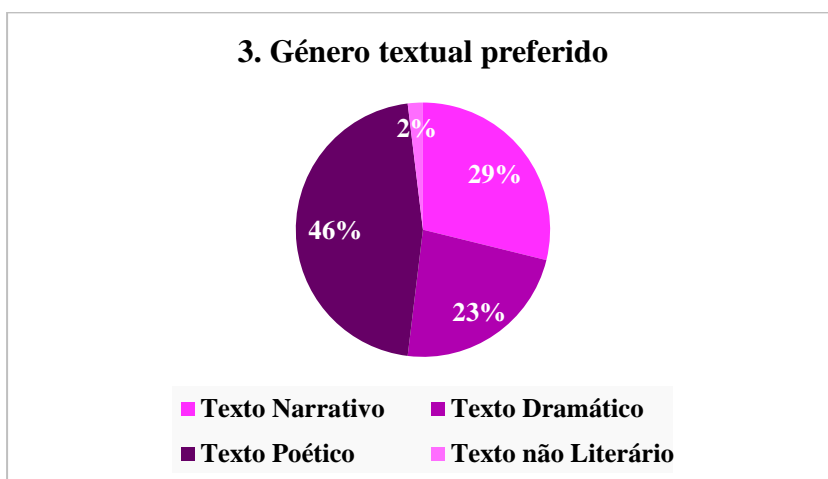


Legenda: **Gráfico n.º6 – *Literatura* como arte de criar e compor textos.**

Referente à questão “2. Na tua opinião, *literatura* é a arte de criar e compor textos?”, é possível constatar que 83% dos inquiridos, ou seja quarenta e três alunos afirmaram que *literatura* é a arte de criar e compor textos; enquanto 17% da amostra,

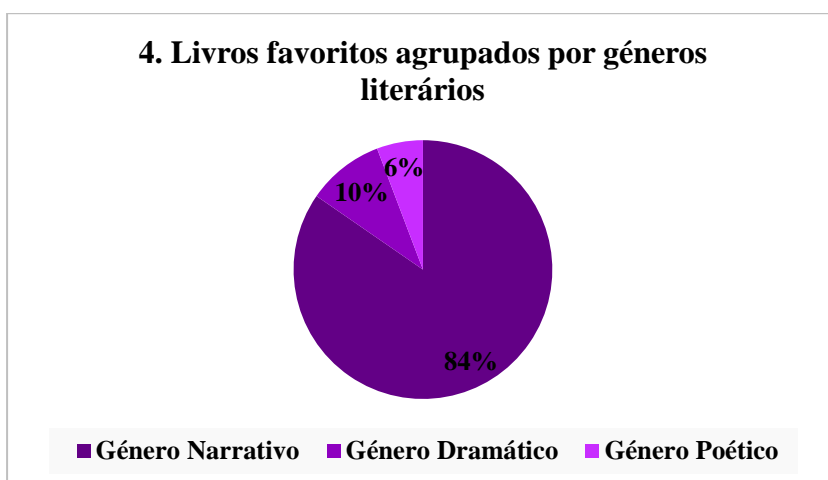
ou seja, nove crianças afirmaram que *literatura não* é a arte de criar e compor textos. Nesta questão a amostra respondeu na totalidade, correspondendo assim, aos 100%.

III – Preferências dos alunos



Legenda: **Gráfico n.º7 – Género textual preferido.**

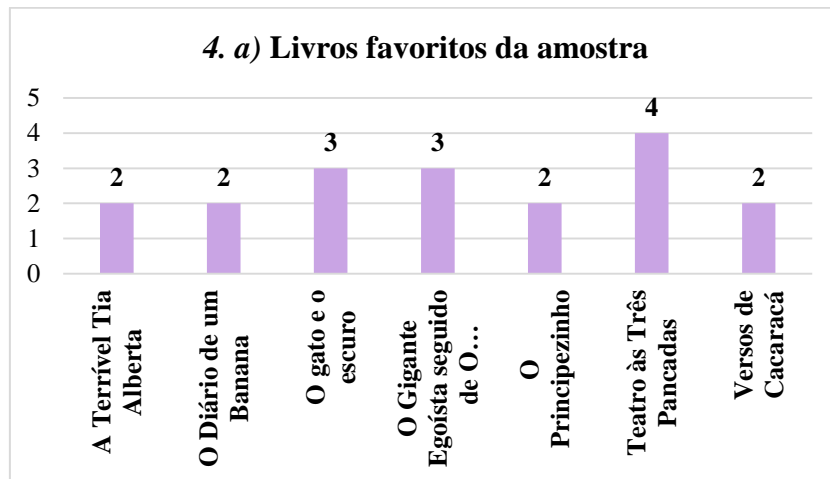
Referente à questão “3. Qual o género textual que mais gostas?”, é possível constatar que 47% dos respondentes, ou seja, vinte e quatro alunos preferem o texto poético; 29% da amostra, ou seja, quinze discentes preferem o texto narrativo; 23% dos inquiridos, ou seja, doze crianças preferem o texto dramático; e 2% dos respondentes, ou seja, um discente prefere o texto não literário. Nesta questão a amostra respondeu na totalidade, correspondendo assim, aos 100%.



Legenda: **Gráfico n.º8 – Livros favoritos agrupados por géneros literários.**

Referente à questão “4. Qual o teu livro favorito (enuncia o título e o autor)?”, é possível constatar que 84% da amostra, ou seja, quarenta e quatro alunos preferem livros do género narrativo; 10% dos inquiridos, ou seja, cinco crianças preferem livros do género dramático; e 6% dos respondentes, ou seja, três alunos preferem livros do género poético. Nesta questão a amostra respondeu na totalidade, correspondendo assim, aos 100%.

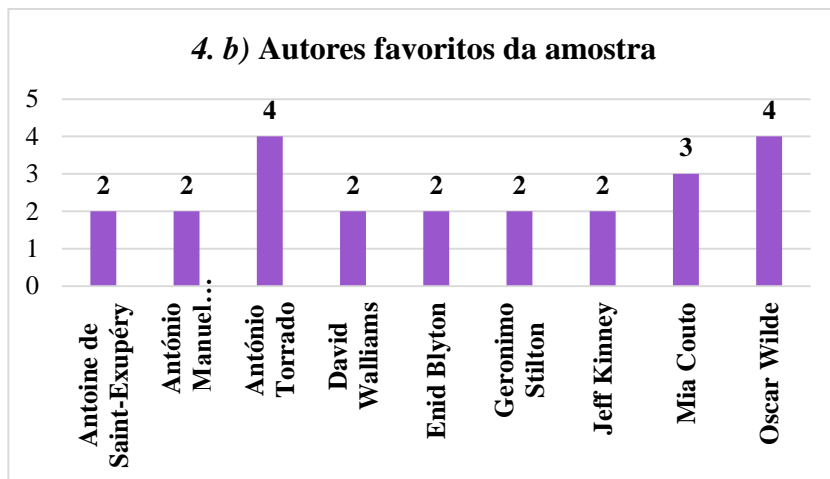
É ainda de mencionar que relativamente à questão “4., como existiram diversas respostas, estas foram organizadas por géneros literários. (Apêndice VII) No entanto, e de forma a complementar esta questão, deu-se destaque aos livros favoritos da amostra (aqueles cujo número de ocorrências foi mais significativo); aos autores favoritos da amostra (verificando dos livros favoritos da amostra, aqueles que pertenciam ao mesmo autor); e às coleções favoritas da amostra (verificando dos livros favoritos da amostra, aqueles que pertenciam à mesma coleção e cujo número de ocorrências foi mais significativo).



Legenda: **Gráfico n.º9 – Livros favoritos da amostra.**

Referente à questão “4. Qual o teu livro favorito (enuncia o título e o autor)?”, é possível constatar que a maioria dos discentes (quatro crianças) preferem o livro “Teatro às Três Pancadas”, de António Torrado; três crianças preferem o livro “O gato e o escuro”, de Mia Couto e três discentes preferem o livro “O Gigante Egoísta seguido de O Príncipe Feliz”, de Oscar Wilde; e com o mesmo número de ocorrências foram mencionados os livros “A Terrível Tia Alberta”, de David Walliams; “O Diário de um Banana”, de Jeff Kinney; “O Príncipezinho”, de Antoine de Saint-Exupéry; e “Versos

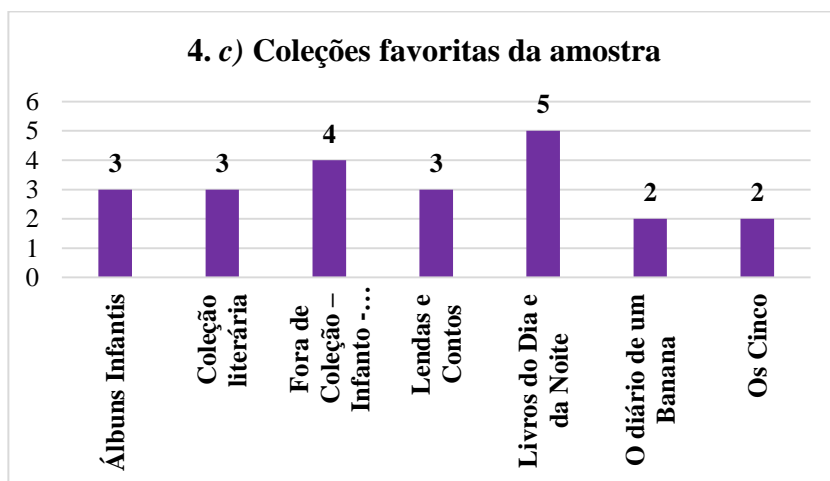
de Cacaracá”, de António Manuel Couto Viana., tendo sido eleito cada um deles, duas vezes.



Legenda: **Gráfico n.º10 – Autores(as) favoritos(as) da amostra.**

Referente à questão “4. Qual o teu livro favorito (enuncia o título e o autor)?”, é possível constatar que a maioria dos discentes (quatro crianças) preferem o autor António Torrado e outras quatro crianças preferem o autor Oscar Wilde; três alunos dão destaque ao autor Mia Couto; e com o mesmo número de ocorrências foram mencionados os autores Antoine de Saint-Exupéry, António Manuel Couto Viana, David Walliams, Enid Blyton, Geronimo Stilton e Jeff Kinney, tendo sido eleito cada um deles, duas vezes.

É ainda de mencionar que alguns dos livros em que constam o mesmo autor apresentam títulos diferentes.



Legenda: **Gráfico n.º11 – Coleções favoritas da amostra.**

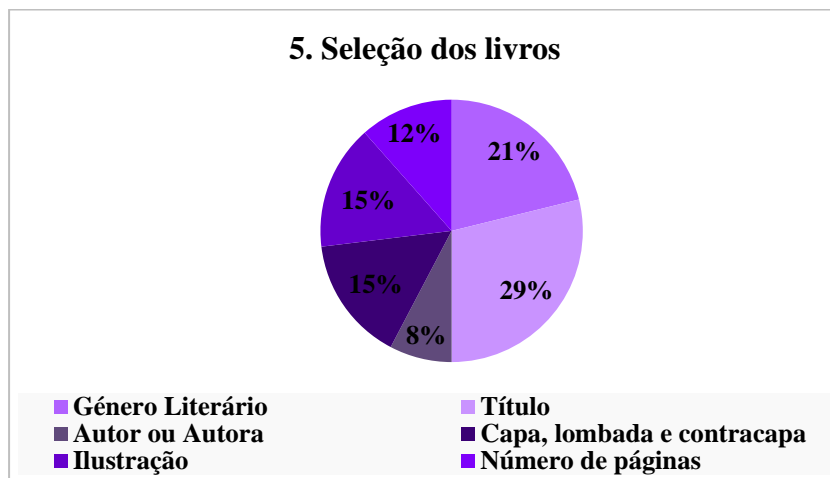
Referente à questão “4. Qual o teu livro favorito (enuncia o título e o autor)?”, é possível mencionar que alguns livros se organizam em coleções e segundo as escolhas do livro favorito da amostra destacam-se sete. A coleção a que é dado um maior destaque é a coleção “Livros do Dia e da Noite” (preferida por cinco crianças); outra das coleções mais relevante é “Fora de Coleção – Infanto-Juvenil” (referida por quatro discentes); com o mesmo número de ocorrências foram mencionadas as coleções “Álbuns Infantis”, “Coleção literária” e “Lendas e Contos”, tendo sido eleita cada uma delas, três vezes; e para finalizar as coleções “O diário de um Banana” e “Os Cinco”, sendo preferidas por duas crianças cada.

De forma, a avaliar a pertinência dos livros preferidos da amostra, estes foram agrupados segundo quatro parâmetros, nomeadamente: Pertence apenas às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015 (Metas); Pertence apenas ao Plano Nacional de Leitura (*PNL*); Pertence tanto às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015, como ao Plano Nacional de Leitura (Metas e *PNL*); Não pertence nem às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015, nem ao Plano Nacional de Leitura.

Género Literário	<u>Pertence apenas às Metas</u>	<u>Pertence apenas ao PNL</u>	<u>Pertence tanto às Metas, como ao PNL</u>	<u>Não pertence nem às Metas, nem ao PNL</u>	Total
Género Narrativo	3 livros	19 livros	10 livros	15 livros	44 livros
Género Dramático	0 livros	0 livros	5 livros	0 livros	5 livros
Género Poético	0 livros	0 livros	3 livros	0 livros	3 livros
					52 livros

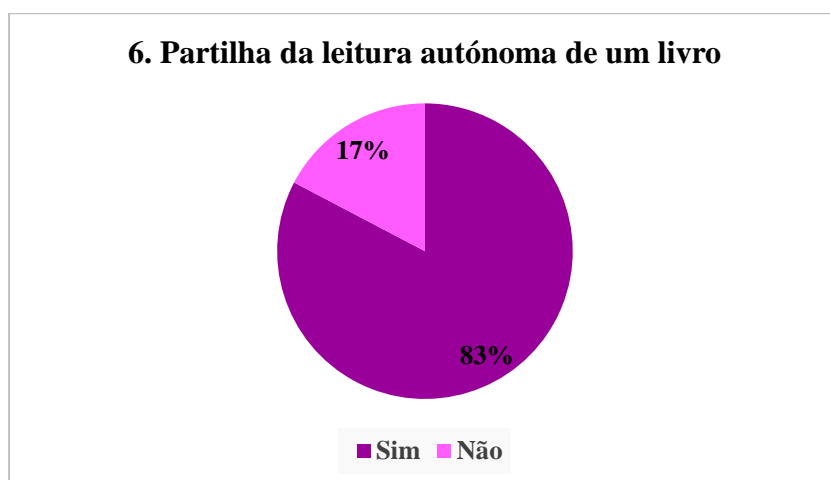
Legenda: **Tabela n.º 1 - Verificação dos livros preferidos da amostra.**

Através da análise da tabela é possível verificar que a maioria dos livros preferidos da amostra pertencem tanto às obras propostas pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015, como às listas de obras que integram o Plano Nacional de leitura; ou apenas às listas de obras que integram o *PNL*.



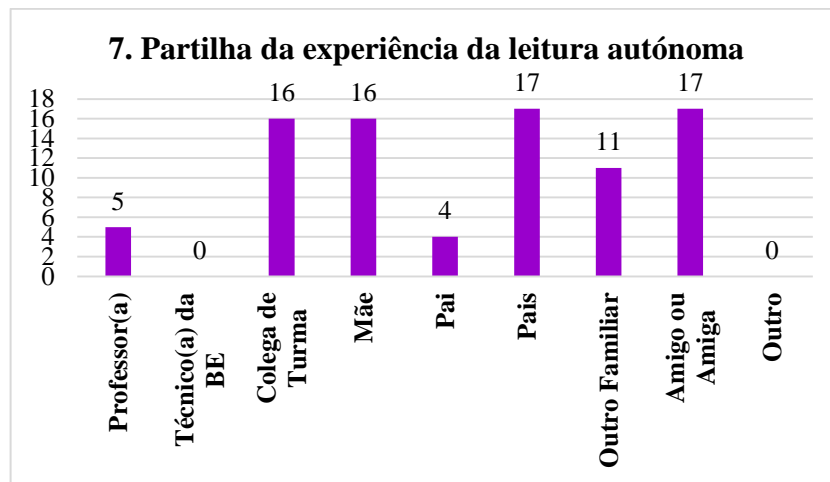
Legenda: **Gráfico n.º12 – Seleção dos livros.**

Referente à questão “5. De que forma, fazes a seleção dos livros que costumavas ler?”, é possível constatar que 29% dos inquiridos, ou seja, quinze alunos fazem a seleção dos livros de acordo com o título; 21% da amostra, ou seja, onze discentes fazem a seleção dos livros de acordo com o género literário; 15% dos respondentes, ou seja, oito crianças fazem a seleção dos livros de acordo com a capa, lombada e contracapa; 15% da amostra, ou seja, oito alunos fazem a seleção dos livros de acordo com a ilustração; 12% dos inquiridos, ou seja, seis crianças fazem a seleção dos livros de acordo com o número de páginas e 8% dos respondentes, ou seja, quatro discentes fazem a seleção dos livros de acordo com o(a) autor(a). Nesta questão a amostra respondeu na totalidade, correspondendo assim, aos 100%.



Legenda: **Gráfico n.º13 – Partilha da leitura autónoma de um livro.**

Referente à questão “6. Quando terminas a leitura autónoma de um livro, costumavas partilhar essa experiência com alguém?”, é possível constatar que 83% dos inquiridos, ou seja, quarenta e três alunos partilham a leitura autónoma de um livro; e 17% da amostra, ou seja, nove crianças não partilham a leitura autónoma de um livro. Nesta questão a amostra respondeu na totalidade, correspondendo assim, aos 100%.



Legenda: **Gráfico n.º14 – Partilha da experiência da leitura autónoma.**

Referente à questão “7. Com quem partilhas essa experiência?”, é possível constatar que a maioria dos alunos partilham a experiência de leitura autónoma com os pais e/ou com o(a) amigo(a) (17 respostas cada hipótese); também partilham bastante essa experiência com o(a) colega de turma e/ou com a mãe (16 respostas cada hipótese); partilham numerosamente ainda essa experiência com outro familiar (11 respostas); partilham com menos frequência com o(a) professor(a) (cinco respostas) e/ou com o pai (quatro respostas). É de notar que nenhum discente mencionou partilhar a experiência da leitura autónoma de um livro com o(a) técnico(a) da BE, nem mencionou outra hipótese.

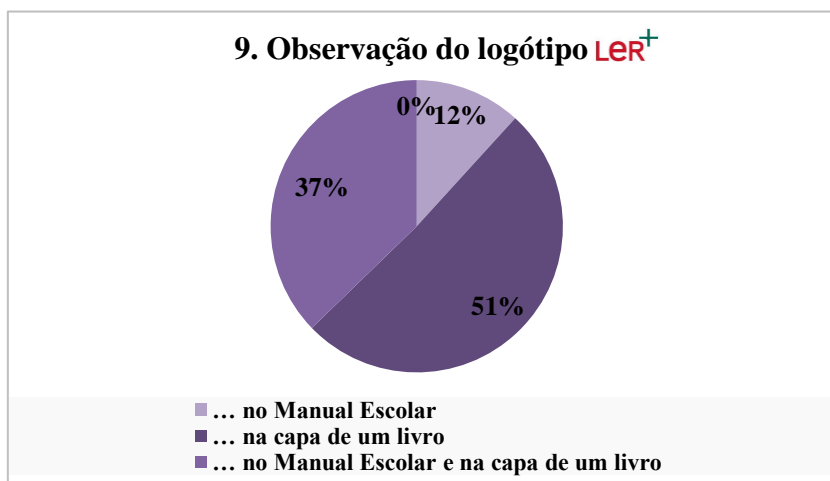
Nesta questão, os discentes responderam a uma ou mais hipóteses, pelo que o total de respostas obtidas foram oitenta e seis. É ainda de mencionar que os nove alunos que assinalaram a opção *Não* na questão 6., não responderam a esta, tal como era sugerido no enunciado do questionário, tendo por isso respondido quarenta e três crianças.

IV – O PNL como iniciativa para a promoção da Leitura



Legenda: Gráfico n.º15 – Identificação do logótipo LER⁺.

Referente à questão “8. Identificas o logótipo que se segue: LER⁺?” é possível constatar que 98% dos inquiridos, ou seja, cinquenta e uma crianças afirmaram conhecer o logótipo LER⁺; e 2% da amostra, ou seja, um discente afirmou não conhecer o logótipo LER⁺. Nesta questão a amostra respondeu na totalidade, correspondendo assim, aos 100%.

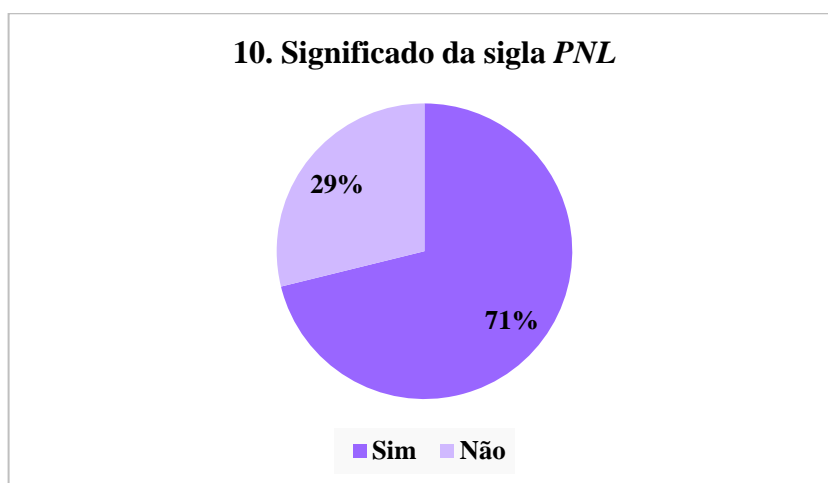


Legenda: Gráfico n.º16 – Observação do logótipo LER⁺.

Referente à questão “9. Observaste o logótipo da questão 8 ...”, é possível constatar que 51% dos respondentes, ou seja, vinte e seis alunos afirmaram ter observado o logótipo LER⁺ na capa de um livro; 37% da amostra, ou seja, dezanove discentes afirmaram ter observado o logótipo LER⁺ no Manual Escolar e na capa de um

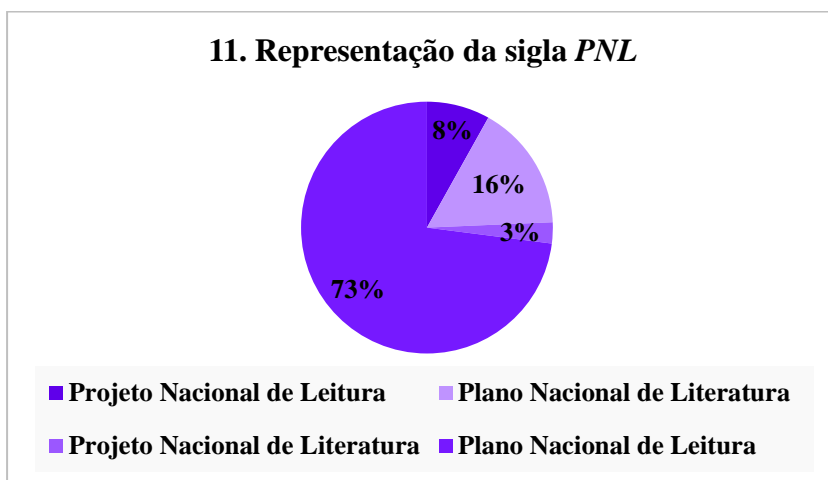
livro; 12% dos inquiridos, ou seja seis alunos afirmaram ter observado o logótipo **LER⁺** no Manual Escolar; e nenhum discente mencionou ter observado o logótipo **LER⁺** em outro recurso.

É ainda de aludir que o aluno que assinalou a opção *Não* na questão 8., não respondeu a esta questão, tal como era sugerido no enunciado do questionário, tendo por isso respondido a esta questão cinquenta e uma crianças.



Legenda: **Gráfico n.º17 – Significado da sigla *PNL*.**

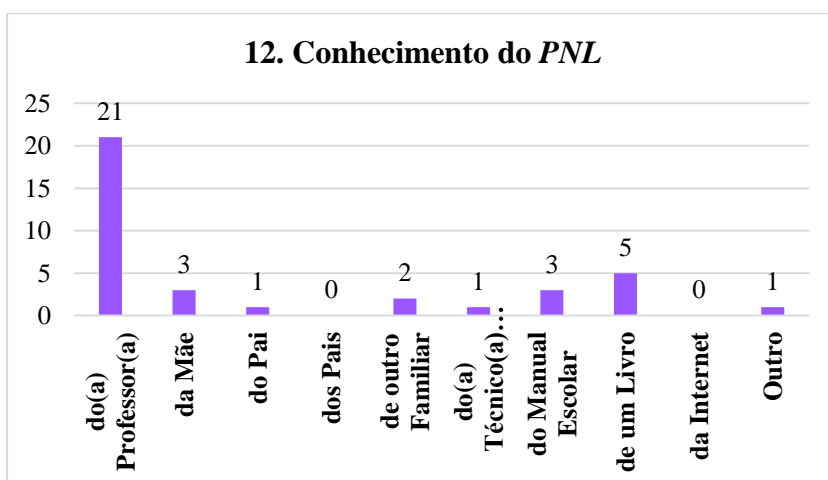
Referente à questão “10. Sabes o que significa a sigla *PNL*?”, é possível constatar que 71% dos respondentes, ou seja, trinta e sete alunos afirmaram saber o significado da sigla *PNL*; e 29% da amostra, ou seja, quinze discentes afirmaram não saber o significado da sigla *PNL*. Nesta questão a amostra respondeu na totalidade, correspondendo assim, aos 100%.



Legenda: **Gráfico n.º18 – Representação da sigla PNL.**

Referente à questão “11. O que representa a sigla PNL?”, é possível constatar que 73% da amostra, ou seja, vinte e sete alunos afirmaram que a sigla PNL representa Plano Nacional de Leitura; 16% dos respondentes, ou seja, seis discentes afirmaram que a sigla PNL representa Plano Nacional de Literatura; 8% da amostra, ou seja, três crianças afirmaram que a sigla PNL representa Projeto Nacional de Leitura; e 3% dos inquiridos, ou seja, uma criança afirmou que a sigla PNL representa Projeto Nacional de Literatura.

É ainda de mencionar que os quinze alunos que assinalaram a opção *Não* na questão 10., não responderam a esta questão, tal como era sugerido no enunciado do questionário, tendo por isso respondido a esta questão trinta e sete crianças.

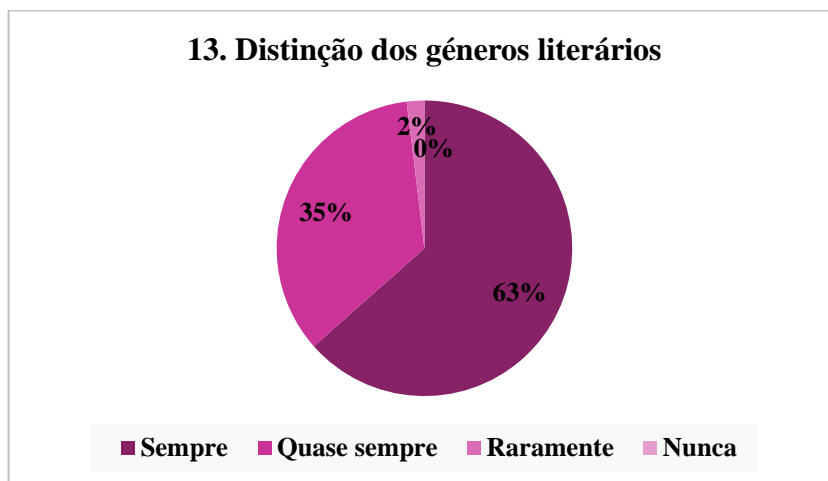


Legenda: **Gráfico n.º19 – Conhecimento do PNL.**

Referente à questão “12. Conheceste o PNL através:”, é possível constatar que a maioria da amostra (vinte e uma crianças) conheceram o *PNL* através do(a) Professor(a); cinco alunos conheceram o *PNL* através de um Livro; três discentes conheceram o *PNL* através do Manual Escolar; três crianças conheceram o *PNL* através da Mãe; dois alunos conheceram o *PNL* através de outro Familiar; uma criança conheceu o *PNL* através do Pai e outro discente através do(a) Técnico(a) da BE. É de notar que nenhum aluno mencionou conhecer o PNL através dos Pais nem através da Internet. O discente que assinalou a opção *Outro*, respondeu “através da televisão”.

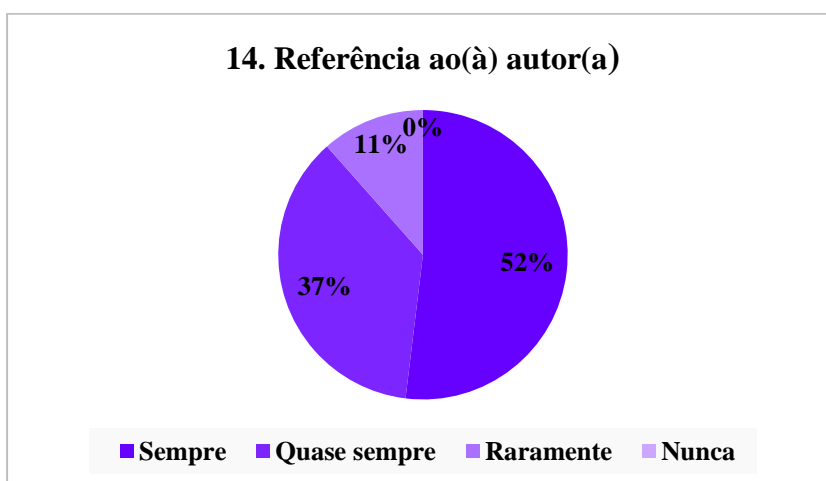
É de mencionar que os quinze alunos que assinalaram a opção *Não* na questão 10., não responderam a esta questão, tal como era sugerido no enunciado do questionário, tendo por isso respondido a esta questão trinta e sete crianças.

V – A introdução do texto literário em contexto escolar



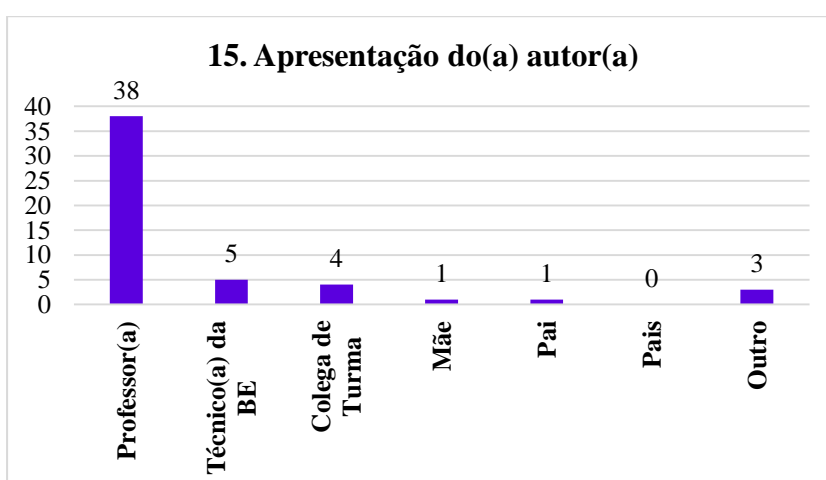
Legenda: Gráfico n.º20 – Distinção dos géneros literários.

Referente à questão “13. No domínio da Educação Literária, consegues distinguir os diferentes géneros literários?”, é possível constatar que 67% dos inquiridos, ou seja, trinta e três alunos mencionaram que conseguem distinguir os géneros literários sempre; 35% da amostra, ou seja, dezoito discentes mencionaram que conseguem distinguir os géneros literários quase sempre; 2% dos respondentes, ou seja, uma criança mencionou que consegue distinguir os géneros literários raramente. É de referir que nenhum aluno mencionou que nunca consegue distinguir os géneros literários. Nesta questão a amostra respondeu na totalidade, correspondendo assim, aos 100%.



Legenda: **Gráfico n.º21 – Referência ao(à) autor(a).**

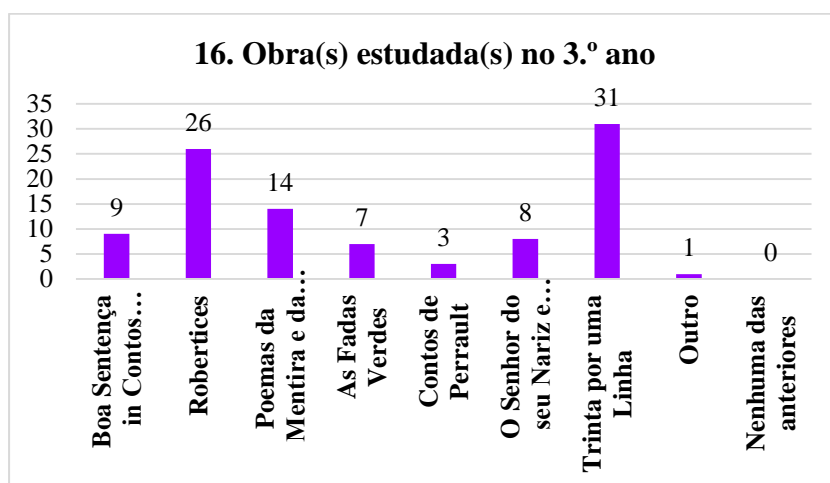
Referente à questão “14. Quando começa a estudar uma obra, em contexto escolar, é feita uma breve referência ao autor ou à autora?”, é possível constatar que 52% dos respondentes, ou seja, vinte e sete alunos mencionaram que é sempre feita uma breve referência ao(à) autor(a); 37% da amostra, ou seja, dezanove discentes mencionaram que é quase sempre feita uma breve referência ao(à) autor(a); 11% dos inquiridos, ou seja, seis alunos mencionaram que é raramente feita uma breve referência ao(à) autor(a). É de referir que nenhuma criança mencionou que nunca é feita uma breve referência ao(à) autor(a). Nesta questão a amostra respondeu na totalidade, correspondendo assim, aos 100%.



Legenda: **Gráfico n.º22 – Apresentação do(a) autor(a).**

Referente à questão “15. Normalmente, quem faz a apresentação:”, é possível constatar que a maioria dos alunos (trinta e oito) mencionaram que quem faz a apresentação do(a) autor(a), da(s) obra(s) que estudam na escola, normalmente, é o(a) Professor(a); cinco discentes referiram que quem faz a apresentação do(a) autor(a), da(s) obra(s) que estudam na escola, normalmente, é o(a) Técnico(a) da BE; quatro alunos(as) aludiram que quem faz a apresentação do(a) autor(a), da(s) obra(s) que estudam na escola, normalmente, é o Colega de Turma; uma criança mencionou que quem faz a apresentação do(a) autor(a), da(s) obra(s) que estudam na escola, normalmente, é a Mãe e outra criança referiu que é o Pai. Dos discentes que assinalaram a opção *Outro*, duas crianças responderam que o manual faz referência ao autor e à autora da obra e/ou das obras e uma criança mencionou que é a turma toda que faz a apresentação do(a) autor(a), da(s) obra(s) que estudam na escola. Nesta questão, a amostra respondeu na totalidade, correspondendo assim, aos 100%.

Capítulo VI - A seleção dos textos literários nas aulas de Português



Legenda: Gráfico n.º23 – Obra(s) estudada(s) no 3.º ano.

Referente à questão “16. Nas tuas aulas de Português do 3.º ano, qual foi a obra ou quais foram as obras que estudaste?”, é possível constatar que a maioria da amostra (trinta e uma crianças) referiram que uma das obras que estudaram no 3.º ano de escolaridade foi “Trinta por uma Linha”, de António Torrado; vinte e seis discentes aludiram que uma das obras que estudaram no 3.º ano de escolaridade foi “Robertices”, de Luísa Dacosta; catorze alunos mencionaram que uma das obras que estudaram no 3.º ano de escolaridade foi “Poemas da Mentira e da Verdade”, de Luísa Ducla Soares; nove discentes referiram que uma das obras que estudaram no 3.º ano de escolaridade foi “Boa Sentença, in Contos para a Infância”, de Guerra Junqueiro; oito discentes aludiram que uma das obras que estudaram no 3.º ano de escolaridade foi “O Senhor do seu nariz e outras Histórias”, de Álvaro Magalhães; sete alunos referiram que uma das obras que estudaram no 3.º ano de escolaridade foi “As Fadas Verdes”, de Matilde Rosa Araújo; três discentes mencionaram que que uma das obras que estudaram no 3.º ano de escolaridade foi “Contos de Perrault”, de Perrault; O discente que assinalou a opção *Outro*, respondeu que uma das obras que estudou no 3.º ano de escolaridade foi “As Viagens de Gulliver”, de Jonathan Swift”. É de referir que nenhum dos discentes mencionou a opção “Nenhuma das anteriores”. E é ainda de aludir que uma criança não assinalou nenhuma opção nesta questão e, no total, existiram noventa e nove respostas a esta questão.

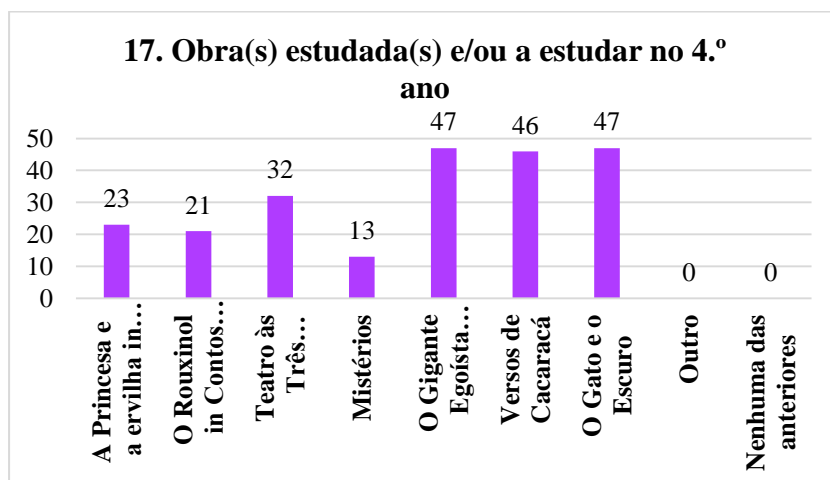
Todas as obras presentes na questão 16. do questionário encontram-se no manual de Português do 3.º ano adotado nas turmas onde foi realizado o questionário, e foi também este um dos princípios para que estas obras tivessem sido selecionadas para o questionário.

Verificação das obras presentes na questão 16. do questionário				
Obras presentes na questão 16. do Questionário: Educação Literária	Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	Plano Nacional de Leitura		Metas de Português e PNL
		Leitura orientada	Leitura autónoma	
Texto: <i>Boa Sentença</i> Livro: <i>Contos para a Infância</i> Autor: Guerra Junqueiro Editora: Texto Editores	✓	✓	✗	✓
Livro: <i>Robertices</i> Autora: Luísa Dacosta Editora: Edições Asa	✓	✓	✗	✓
Livro: <i>Poemas da Mentira e da Verdade</i> Autora: Luísa Ducla Soares Editora: Livros Horizonte	✓	✓	✗	✓
Livro: <i>As Fadas Verdes</i> Autora: Matilde Rosa Araújo Editora: Civilização Editora	✓	✓	✗	✓
Livro: <i>Contos de Perrault</i> Autor: Perrault Tradução: Maria Alberta Menéres Editora: Edições Asa	✓	✓	✗	✓
Livro: <i>O Senhor do seu Nariz e outras Histórias</i> Autor: Álvaro Magalhães Editora: Texto Editores Editora: Edições Asa	✓	✗	✓	✓
Livro: <i>Trinta por uma Linha</i> Autor: António Torrado Editora: Civilização Editora	✓	✗	✓	✓

Legenda: **Tabela n.º 2 - Verificação das obras presentes na questão 16. do questionário.**

Legenda:

- ✓ → significa que o texto ou excerto se encontra presente nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015 e/ou no *PNL*.
- ✗ → significa que o texto ou excerto não se encontra presente nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015 e/ou no *PNL*.



Legenda: **Gráfico n.º24 – Obra(s) estudada(s) e/ou a estudar no 4.º ano.**

Referente à questão “17. Qual ou quais destas obras estudaste e/ou irás estudar, nas tuas aulas de Português do 4.º ano?”, é possível constatar que a maioria da amostra (quarenta e sete alunos) mencionaram que uma das obras que estudaram e/ou vão estudar no 4.º ano de escolaridade é “O Gigante Egoísta seguido de O Príncipe Feliz”, de Oscar Wilde e “O Gato e o Escuro”, de Mia Couto; quarenta e seis discentes referiram que uma das obras que estudaram e/ou vão estudar no 4.º ano de escolaridade é “Versos de Cacará”, de Manuel Couto Viana; trinta e duas crianças aludiram que uma das obras que estudaram e/ou vão estudar no 4.º ano de escolaridade é “Teatro às Três Pancadas”, de António Torrado; vinte e três discentes mencionaram que uma das obras que estudaram e/ou vão estudar no 4.º ano de escolaridade é “A Princesa e a ervilha in Contos de Andersen”, de Hans Christian Andersen; vinte e uma crianças referiram que uma das obras que estudaram e/ou vão estudar no 4.º ano de escolaridade é “O Rouxinol in Contos de Andersen”, de Hans Christian Andersen; e uma minoria (treze alunos) indicaram que uma das obras que estudaram e/ou vão estudar no 4.º ano de escolaridade é “Mistérios”, de Matilde Rosa Araújo. É de referir que nenhum dos discentes mencionou as opções “Outro” e “Nenhuma das anteriores”.

É de aludir que, no total, existiram duzentas e vinte e nove respostas a esta questão.

Todas as obras presentes na questão 17. do questionário encontram-se no manual de Português do 4.º ano adotado nas turmas onde foi realizado o questionário, e foi também este um dos princípios para que estas obras tivessem sido selecionadas para o questionário.

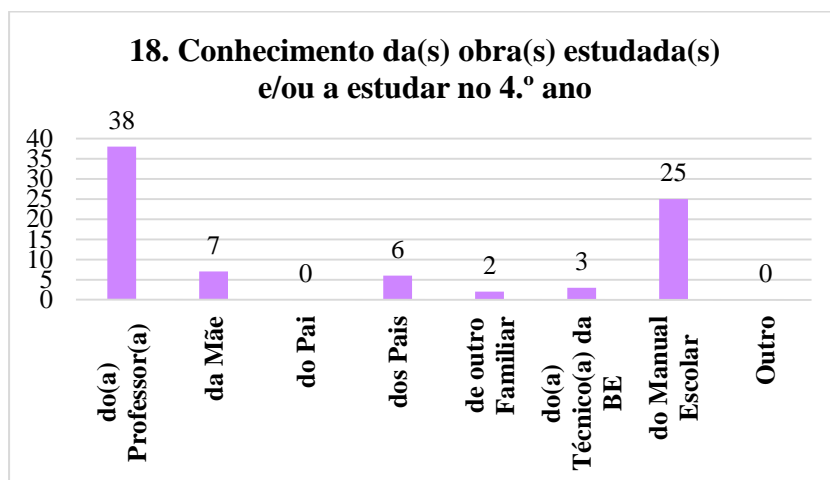
Verificação das obras presentes na questão 17. do questionário				
Obras presentes na questão 17. do Questionário – Educação Literária	Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	Plano Nacional de Leitura		Metas de Português e PNL
		Leitura orientada	Leitura autónoma	
Texto: <i>A Princesa e a ervilha</i> Livro: <i>Contos de Andersen</i> Autor: Hans Christian Andersen Editora: Texto Editores	✓	✓	✗	✓
Texto: <i>O Rouxinol</i> Livro: <i>Contos de Andersen</i> Autor: Hans Christian Andersen Editora: Texto Editores	✓	✓	✗	✓
Livro: <i>Teatro às Três Pancadas</i> Autor: António Torrado Editora: Editorial Caminho	✓	✓	✗	✓
Livro: <i>Mistérios</i> Autora: Matilde Rosa Araújo Editora: Livros Horizonte	✓	✓	✗	✓
Livro: <i>O Gigante Egoísta seguido de O Príncipe Feliz</i> Autor: Oscar Wilde Editora: VEGA	✓	✓	✗	✓
Livro: <i>Versos de Cacará</i> Autor: António Manuel Couto Viana Editora: Texto Editores	✓	✗	✓	✓
Livro: <i>O Gato e o Escuro</i> Autor: Mia Couto Editora: Editorial Caminho	✓	✗	✓	✓

Legenda: **Tabela n.º3 - Verificação das obras presentes na questão 17. do questionário.**

Legenda:

✓ → significa que o texto ou excerto se encontra presente nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015 e/ou no *PNL*.

✗ → significa que o texto ou excerto não se encontra presente nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015 e/ou no *PNL*.



Legenda: **Gráfico n.º25 – Conhecimento da(s) obra(s) estudada(s) e/ou a estudar no 4.º ano.**

Referente à questão “18. Tiveste conhecimento da obra ou das obras que estudaste e/ou irás estudar, nas tuas aulas de Português do 4.º ano, através:”, é possível constatar que a maioria dos alunos (trinta e oito discentes) mencionaram que tiveram conhecimento da(s) obra(s) estudada(s) e/ou a estudar no 4.º ano de escolaridade através do(a) Professor(a); vinte e cinco alunos referiram que tiveram conhecimento da(s) obra(s) estudada(s) e/ou a estudar no 4.º ano de escolaridade através do Manual Escolar; sete crianças aludiram que tiveram conhecimento da(s) obra(s) estudada(s) e/ou a estudar no 4.º ano de escolaridade através da Mãe; seis discentes indicaram que tiveram conhecimento da(s) obra(s) estudada(s) e/ou a estudar no 4.º ano de escolaridade através dos Pais; três alunos referiram que tiveram conhecimento da(s) obra(s) estudada(s) e/ou a estudar no 4.º ano de escolaridade através do(a) Técnico(a) da BE; e uma minoria (duas crianças) aludiram que tiveram conhecimento da(s) obra(s) estudada(s) e/ou a estudar no 4.º ano de escolaridade através de outro Familiar. É de referir que nenhuma das crianças mencionou a opção “Pai” nem a opção “Outro”.

É ainda de referir que, no total, existiram oitenta e uma respostas a esta questão.

4.2. Discussão dos Resultados

Referente ao capítulo II – “Significado de *literatura*” é possível constatar que a maioria da amostra apresentava um conhecimento eficaz acerca do termo *literatura*.

Referente ao capítulo III – “Preferências dos alunos” é exequível referir que apesar do género textual preferido das crianças ser o texto poético, os livros favoritos da amostra pertenciam ao género narrativo; a amostra faz a seleção dos livros principalmente pelos títulos dos mesmos e de acordo com o género literário; a maioria dos inquiridos partilha a leitura autónoma de um livro e a generalidade fá-lo principalmente com os pais, com o(a) amigo(a), com o(a) colega de turma e com a mãe.

Referente ao capítulo IV – “O PNL como iniciativa para a promoção da Leitura” é possível observar que praticamente a totalidade da amostra consegue identificar o logótipo LER⁺ e a maioria da mesma afirma tê-lo observado na capa de um livro; a maioria das crianças afirmou saber o significado da sigla PNL, e das que responderam conhecer a mesma, a maioria acertou na resposta. É ainda de referir que a generalidade dos alunos responderam ter conhecido o PNL através do(a) professor(a).

Referente ao capítulo V – “A introdução do texto literário em contexto escolar” a maioria dos discentes afirmou que conseguia distinguir os diferentes géneros literários sempre ou quase sempre; a maioria da amostra referiu que quando começavam a estudar uma obra em contexto escolar que sempre ou quase sempre era feita uma breve referência ao(à) autor(a) e quem normalmente fazia essa breve apresentação, era o(a) professor(a).

Referente ao capítulo VI – “A seleção dos textos literários nas aulas de Português”, a generalidade da amostra respondeu que das obras presentes no questionário, no 3.º ano as que tinham estudado foram “Trinta por uma Linha”, de António Torrado e “Robertices”, de Luísa Dacosta; a maioria dos inquiridos respondeu que das obras presentes no questionário, no 4.º ano as que tinham estudado e/ou iriam estudar eram “O Gigante Egoísta seguido de O Príncipe Feliz”, de Oscar Wilde, “O Gato e o Escuro”, de Mia Couto e “Versos de Cacarcá”, de Manuel Couto Viana.

Convém ainda mencionar que os alunos tiveram conhecimento da(s) obra(s) estudadas e/ou a estudar no 4.º ano de escolaridade, maioritariamente, através do(a) professor(a).

De forma a enriquecer este estudo procedeu-se à verificação dos textos literários presentes no manual escolar do 4.º ano de escolaridade, se estes se encontravam apenas nas Metas Curriculares de Português de 2015, se apenas se encontravam incluídas no Plano Nacional de Leitura, quer na leitura orientada, quer na leitura recomendada, ou se se encontravam presentes em ambos. (Apêndice VIII)

É possível referir, após a análise das tabelas, que a maioria dos textos literários que integram o manual se encontram presentes tanto na Lista de Obras presentes nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015, como nas Listas do Plano Nacional de Leitura, ou integram apenas as listas do *PNL*.

É ainda de mencionar que, apesar do *PNL* dispor as listas por anos de escolaridade, ele não pretende de modo algum, esgotar as possibilidades de escolha por parte dos professores, uma vez que estes devem escolher atentamente, da extensa galeria de autores e de textos que as Listas propõem, aqueles que para um ensino eficaz são os mais proveitosos, estando ou não presentes para o ano em questão.

Capítulo V – Conclusões, Limitações do Estudo e Perspetivas Futuras

5.1. Conclusões

A investigação permitiu dar resposta aos objetivos propostos, quer pela análise dos questionários, quer pelos pressupostos teóricos abordados.

Esta investigação possibilitou constatar que muito tem vindo a ser feito para que a Educação Literária tenha um papel de destaque tanto nas aulas de Português como nas vivências diárias das crianças, mas muito ainda se pode melhorar.

Permitiu perceber pontualmente que o *PNL* é utilizado como iniciativa para a promoção da leitura e que os manuais escolares têm em conta as obras que são sugeridas tanto nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, como nas Listas do *PNL*.

Concluindo, para que o ensino do Português seja eficaz não se pode descurar nenhum domínio das Metas Curriculares, trabalhando os mesmos em todas as aulas e de forma integrada, fomentando assim a leitura como fruição pessoal.

5.2. Limitações do estudo

A presente investigação apresenta um conjunto de limitações das quais destaco as seguintes:

O número de indivíduos da amostra foi reduzido, pelo que importa aumentar esta variante em investigações que ocorram futuramente.

O estudo foi desenvolvido numa única instituição, aspeto que embora tenha facilitado a intervenção e a recolha de dados, limita a generalização das conclusões obtidas.

5.3. Perspetivas Futuras

No futuro, pretendo implementar o questionário a uma amostra mais numerosa e abrangente, para que se possa realizar o processo de inferência estatística, com uma amostra estudada que seja representativa da população teórica em estudo, a partir da qual a amostra foi obtida.

Será também relevante analisar se o género da criança influencia a Educação Literária que os alunos têm no 4.º ano do 1.º CEB, ou, também, realizar o mesmo estudo em meio rural e urbano, comparando-se os resultados obtidos, de forma a alcançar conclusões mais sustentadas.

O mesmo se pode dizer do interesse em alargar o estudo para os outros níveis de ensino do 1.º CEB e 2.ºCEB, ou relacionar e comparar os anos de término do 1.º CEB e do 2.º CEB, de forma a perceber as alterações, entre os dois Ciclos de Ensino.

Por último, seria ainda muito significativo verificar se os textos literários que se encontram em diversos manuais adotados pelas escolas se encontram presentes na Lista de Obras e Textos para a Educação Literária proposta pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, e nas Listas de Leitura Autónoma ou Orientada propostas pelo Plano Nacional de Leitura.

**PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO**

Capítulo VI – Organização das atividades de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa: estágio 1.º CEB e teve a duração de dez semanas, tendo decorrido duas vezes por semana, às segundas-feiras e terças-feiras letivas, de vinte e sete de outubro de dois mil e catorze a vinte e sete de janeiro de dois mil e quinze.

A Prática Educativa: estágio 1.º CEB envolveu três componentes que se interligam: observação de aulas (ao longo de duas semanas), intervenção na sala de aula (durante oito semanas) e reflexão (no decorrer de dez semanas).

A primeira componente – a observação – decorreu ao longo das duas primeiras semanas de estágio e foi dedicada à observação das aulas da professora orientadora cooperante e à recolha de dados do contexto de intervenção (agrupamento, escola e turma), tendo como objetivo a construção de um conhecimento aprofundado deste, que suportou e enriqueceu a posterior intervenção pedagógico-didática.

A observação permitiu compreender as dinâmicas da professora titular na gestão da turma, as estratégias e recursos utilizados, bem como a reação e resposta das crianças a essas estratégias e recursos. Possibilitou constatar, ainda, as dificuldades e os interesses do grupo-turma, percebendo a forma de agir dos alunos, o seu ritmo de trabalho e o seu desenvolvimento. Para além disso, esta componente foi essencial para conhecer a organização e o funcionamento da escola e do agrupamento onde esta se insere.

Relativamente à segunda componente – a intervenção na sala de aula - envolveu dois momentos: a planificação de aulas e a implementação dessas aulas, que decorreram, em simultâneo.

O primeiro momento - a planificação das aulas - tinha como principal objetivo estruturar as atividades letivas, antecipadamente, de forma orientada, com o auxílio do professor supervisor, no decorrer da Unidade Curricular de Prática Educativa: Estágio 1.º CEB e de acordo com os Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico, de cada disciplina. Além disso, a professora cooperante fornecia informações semanalmente e com alguma antecedência, acerca dos conteúdos a abordar e determinadas sugestões para a posterior implementação dos mesmos.

O segundo momento – a implementação - teve como objetivo intervir na sala de aula e implementar as aulas planificadas. Este momento foi realizado de forma gradual, uma vez que intervimos, inicialmente, trabalhando apenas uma disciplina com a turma, seguindo-se o trabalho de várias disciplinas ao longo de um período do dia (uma manhã ou uma tarde) e, por fim, um dia completo. No total, intervimos em seis sessões de Português, quatro de Matemática; cinco de Estudo do Meio; três de Expressão e Educação Físico-Motora e duas de Expressão Plástica.

A terceira componente – a reflexão - era efetuada após a implementação das aulas, com a participação do grupo de estágio (composto por mim e por duas colegas de estágio) e com a intervenção da professora orientadora cooperante e em algumas das sessões, também com a participação do professor orientador supervisor.

As temáticas trabalhadas ao longo do estágio no 1.º CEB incidiram essencialmente nas disciplinas de Estudo do Meio, Matemática e Português, mas também nas áreas de Expressões, nomeadamente, Expressão Dramática, Expressão Físico-Motora, Expressão Musical e Expressão Plástica.

Na disciplina de Estudo do Meio, foram abordados os seguintes Blocos: *À Descoberta de Si Mesmo*; *À Descoberta dos Outros e das Instituições*; *À Descoberta do Ambiente Natural*; e *À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços*.

Em relação ao primeiro bloco, foram trabalhados os seguintes temas: saúde e a segurança do seu corpo (onde as crianças reconheceram e aplicaram normas de higiene, e conheceram e aplicaram normas de prevenção de acidentes domésticos); o seu passado próximo (onde os alunos descreveram a sucessão de atos praticados ao longo do dia e da semana); e as suas perspetivas para o futuro próximo (que consistiu em os alunos exprimirem o que iriam fazer no dia seguinte, no fim-de-semana, nas férias que estão próximas, etc.).

No segundo bloco, as crianças reconheceram os membros da sua família (estabelecendo relações de parentesco, identificando e representando a sua família); e a sua escola (nomeadamente os dados relativamente à turma, a participação na organização do trabalho, a colaboração na arrumação e conservação da sala de aula, do mobiliário e dos materiais, a contribuição na dinâmica do trabalho em grupo e nas responsabilidades da turma, e o funcionamento da sua escola, cooperando na

elaboração de regras e conhecendo os direitos e deveres dos alunos, professores e dos restantes profissionais).

No terceiro bloco, as crianças estudaram os seres vivos do seu ambiente (cultivando plantas no recinto escolar e reconhecendo alguns cuidados a ter com as mesmas, de forma a observá-las em diferentes fases do seu ciclo de vida – projeto *A Horta*).

Em relação ao quarto e último bloco, os alunos abordaram os itinerários (descrevendo os seus itinerários diários, nomeadamente casa-escola, e representando os seus itinerários através de desenhos).

Na disciplina de Matemática, foram abordados os domínios *Números e Operações*; *Geometria e Medida*; e *Organização e Tratamento de Dados*.

Em relação ao primeiro domínio, as crianças abordaram a adição e subtração de números naturais e a resolução de problemas.

No segundo domínio, em relação à geometria, os alunos abordaram a localização e orientação no espaço e as figuras geométricas (reconhecendo e representando formas geométricas); e em relação à medida, as crianças mediram distâncias e comprimentos, representaram conjuntos e elementos e mediram áreas (representando figuras equidecomponíveis e figuras equivalentes).

Em relação ao último domínio enumerado, as crianças representaram dados, recolhendo e representando conjuntos (representando conjuntos, visualizando os elementos pertencentes a um conjunto e o cardinal de um conjunto); e dados (construindo gráficos de pontos e pictogramas em que cada figura representa uma unidade).

Na disciplina de Português, foram introduzidas letras do alfabeto, utilizando como recursos privilegiados os materiais didáticos: *O Comboio das Letras* e a caixa: *As palavras que eu já sei...*

Ainda na disciplina de Português procurou-se abordar sempre os quatro domínios de conteúdos (oralidade, leitura e escrita, iniciação à educação literária e gramática) para que as aulas decorressem de forma mais dinâmica e para que a aprendizagem dos alunos fosse mais eficaz.

Outros recursos que me foram imprescindíveis, no decorrer das aulas, foram obras sugeridas pelo PNL, fichas de trabalho e jogos dinâmicos, nomeadamente: *Loto das palavras, Conta as sílabas, Uma tarde entre amigos e Sentimentos*.

Para além destas disciplinas nucleares, no âmbito da Expressão Dramática, as crianças desenvolveram o tema *Jogos Dramáticos* realizando o jogo *Sentimentos*.

Quanto à disciplina de Expressão e Educação Físico-Motora foram trabalhados os temas *Perícia e Manipulação, Atividades Rítmicas Expressivas (dança) e Percursos na Natureza*. Em relação ao primeiro tópico, os alunos realizaram um circuito, desenvolveram ações motoras básicas nas atividades: *Encontra o par da tua figura geométrica* e *Coloquem a vossa figura geométrica no respetivo espaço*. No segundo tópico, as crianças realizaram o *Jogo do espelho* e o *Jogo da Confiança* e executaram as coreografias das músicas: *Panda vai à escola: Vem Que Eu Vou-te Ensinar* e *Hino da Amizade* por mim instruídas, bem como exercícios de relaxamento. Em relação ao último tópico, as crianças efetuaram um *Peddy Paper*, percorrendo vários locais da escola.

No âmbito da Expressão Plástica, os alunos trabalharam e desenvolveram técnicas diversas de expressão, como recorte, dobragem, colagem, modelagem e pintura e foram abordados temas ou épocas festivas como: *Dia do Não Fumador, São Martinho, Natal e Inverno*.

Quanto à Expressão Musical, as crianças cantaram a música *A família das vogais* e visualizaram e exploraram os audiovisuais: *Rua das Formas* e *Hino da Amizade*.

A terceira componente – reflexão - foi transversal às restantes, decorrendo ao longo das dez semanas. Esta reflexão foi feita em diversos momentos:

Num dos momentos era efetuada uma reflexão oral após a intervenção, realizada com a professora orientadora cooperante e com as colegas de estágio, na escola básica onde decorreu o estágio.

Em outro dos momentos era elaborada uma reflexão oral com o professor supervisor, nas aulas de Prática Educativa. Este momento tinha como objetivo fulcral refletir sobre as observações e intervenções realizadas por todos os grupos de estágio, partilhando ideias e saberes.

Por fim, procedia-se à reflexão escrita, realizada com a colaboração conjunta da professora cooperante e do professor supervisor, assim como com a presença do grupo de estágio, após a intervenção de algumas das aulas.

Em todos os momentos era realizada a auto e heteroavaliação das intervenções, sendo esta qualitativa e por vezes quantitativa, evidenciando os seguintes parâmetros: a organização e condução das aulas; a avaliação das aprendizagens dos alunos; a avaliação da prática letiva; a participação na vida da escola/comunidade educativa; os valores e atitudes pessoais; e outras informações, como por exemplo, a assiduidade e a pontualidade.

Em suma, considero que as três componentes (observação, intervenção e reflexão) trabalhadas ao longo do estágio foram essenciais para a minha formação e para o meu crescimento profissional, pois possibilitaram-me transformar as experiências diárias em novas aprendizagens, permitindo melhorar assim as minhas competências.

Capítulo VII – Caracterização do contexto de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A caracterização do contexto de intervenção apresentada, reflete o conhecimento obtido durante as duas primeiras semanas de observação e fundamentou-se na recolha de informações provenientes da observação direta das aulas da professora cooperante, da consulta de documentos de organização curricular e escolar, maioritariamente conseguidos através do *website* do agrupamento e, ainda, a partir de conversas informais com diferentes agentes de ação educativa do agrupamento e da escola básica, onde decorreu o estágio.

As informações recolhidas permitiram assim conhecer o contexto de intervenção e foram essenciais para o estabelecimento das orientações pedagógicas que fundamentaram de modo global as intervenções.

7.1. Caracterização do agrupamento de escolas

7.1.1. Meio envolvente

O agrupamento ao qual pertence a escola básica onde decorreu o estágio situa-se na cidade de Coimbra, na margem direita do rio Mondego.

A escola sede foi fundada a dezasseis de outubro de mil novecentos e setenta e dois, mas o agrupamento de escolas só foi criado no ano de dois mil e três. Este situa-se em meio urbano. Em seu redor localizam-se diversos serviços de saúde, de educação, comércio e uma vasta rede de transportes.

7.1.2. População escolar e recursos humanos do agrupamento

A sua população escolar era constituída maioritariamente por alunos cuja residência se situa na área de influência das escolas. No entanto, dado que a maioria das escolas do agrupamento se situam numa zona da cidade, onde existem numerosos serviços e bastantes locais de emprego, algumas crianças deslocam-se diariamente da periferia, por motivos relacionados com a proximidade do local de trabalho dos pais. Além disso, é de referir que as famílias apresentavam um nível socioeconómico e cultural médio-alto.

O agrupamento é frequentado por uma população marcadamente urbana, existindo, contudo, uma minoria vinda do meio rural, em duas das escolas pertencentes ao agrupamento.

De acordo com o Projeto Educativo (2013), no ano letivo 2014/2015, momento em que decorreu o estágio, sessenta e cinco alunos frequentavam a Educação Pré-Escolar; seiscentas e trinta e uma crianças o 1.º CEB; trezentos e quarenta e cinco alunos o 2.º CEB; e duzentas e sessenta e quatro crianças o 3.º CEB.

O corpo docente, no ano letivo 2014/2015, era composto por quatro educadoras de infância; trinta e dois professores do 1.º CEB; e cento e cinco professores do 2.º CEB e/ou do 3.º CEB. Assim, no total, trabalhavam no agrupamento, cento e quarenta e um docentes, sendo que treze professores colaboravam com o Estabelecimento Prisional de Coimbra.

Segundo o Projeto Educativo do agrupamento, no ano letivo 2014/2015, em relação ao pessoal não docente, este era composto por três técnicos superiores (dois psicólogos e um terapeuta da fala); nove assistentes técnicos; trinta e um assistentes operacionais; e oito tarefeiros.

7.1.3. Estrutura de gestão pedagógica

O agrupamento de escolas formado no ano letivo de 2003/2004, agrega, atualmente, dois jardins-de-infância, quatro escolas do 1.º CEB e uma escola dos 2.º e 3.º CEB, sendo esta, a escola sede do agrupamento.

Algumas instalações das Escolas dos 1.º, 2.º e 3.º CEB existem há mais de trinta anos e algumas delas, não estão adaptadas a pessoas com mobilidade limitada, ou seja portadoras de deficiência física. Estas instalações manifestam, igualmente, sinais evidentes de falta de manutenção. A situação evidenciada foi solucionada, em parte, com a construção de um centro escolar, com as valências de jardim-de-infância e 1.º CEB, e uma outra escola do 1.º CEB, pertencente ao agrupamento, foi recentemente remodelada.

Na sede do agrupamento, existe uma unidade de apoio especializado (UAE) para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira. Ainda faz parte deste, uma unidade de ensino estruturado (UEE) para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, que se situa na escola básica que sofreu recentemente modificações.

O agrupamento rege-se pelo seu Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades e a sua estrutura de gestão é composta pelo Conselho Geral, Conselho Administrativo, Conselho Pedagógico e pela Direção.

7.1.4. Intencionalidades educativas

Segundo o Relatório da Avaliação Externa das Escolas (2012), o ensino desenvolvido no agrupamento mostra-se, na sua grande maioria, adequado às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, estando direcionado para o prosseguimento de estudos, num contexto de valorização do sucesso académico e das competências sociais.

A abertura do agrupamento à comunidade traduz-se numa participação muito ativa dos pais/encarregados de educação nos órgãos de gestão do agrupamento, nomeadamente no envolvimento frequente nas atividades pedagógicas das crianças.

7.2. Caracterização da escola

7.2.1. Meio envolvente

A escola básica do 1.º CEB onde foi realizado o estágio, pertence a um centro escolar situado na cidade de Coimbra, tendo este sido construído no ano de dois mil e onze.

Esta situa-se em meio urbano e em seu redor situam-se os mais variados serviços e comércio, desde diversas escolas, sendo uma de ensino superior, centros comerciais, farmácias, serviços bancários, entre outros e uma zona residencial da classe social média/alta da cidade. A escola distancia-se cerca de setecentos metros da escola sede do agrupamento.

7.2.2. População escolar e recursos humanos

No ano letivo 2014/2015, o centro escolar era composto por trezentos e quarenta alunos, sendo que quarenta e cinco se encontravam a frequentar a Educação Pré-Escolar e os restantes duzentos e noventa e cinco o 1.º CEB. As crianças que frequentavam o 1.º CEB eram distribuídas por doze turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade (existindo três turmas de cada ano letivo).

Na escola trabalhavam uma coordenadora de estabelecimento; doze professores titulares de turma; oito elementos do pessoal técnico de apoio à ação educativa (um era responsável pelo apoio educativo e oferta complementar de apoio ao estudo; outro tinha a função de professor bibliotecário (PB); dois eram responsáveis pela biblioteca escolar; um pertencia à equipa de Educação Especial; outro era

psicólogo; um era terapeuta da fala; e outro era terapeuta ocupacional); e cinco assistentes operacionais.

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) executadas na escola eram o Inglês, a Atividade Física Desportiva (AFD), a Atividade Lúdica e de Animação (ALA) e a Expressão Musical (EM) que eram promovidas por uma identidade particular e estavam a cargo de doze professores.

7.2.3. Relações interpessoais e organizacionais

Durante o estágio curricular, observei um excelente clima relacional entre toda a comunidade educativa. Todos os docentes mostraram ser, para além de colegas, companheiros na árdua tarefa de ensinar, transmitindo uma ligação de respeito, cooperação e companheirismo. Esta relação afável também era notória com o pessoal não docente, não só entre os auxiliares, como entre os auxiliares e os professores.

Quanto ao clima relacional entre professores e alunos, pude constatar que era igualmente excelente. Tal foi verificado, na sala de aula onde foi desenvolvida a prática educativa, bem como no recreio, onde os professores mostraram conhecer e ter uma ligação afetiva, não só com os alunos da sua turma, mas também com outras crianças da escola.

A dinâmica relacional entre professores e pais/encarregados de educação assentava na frequência com que estes se deslocavam à escola e na forma como se relacionavam (de forma solicitada ou espontânea) com os agentes educativos. É de aludir que a maioria dos pais/encarregados de educação se mostravam muito atentos e participativos na vida escolar das crianças, demonstrando preocupação pelas aprendizagens dos seus educandos.

A maioria dos alunos relacionavam-se de uma forma bastante amistosa, dado que normalmente no recreio eles participavam em atividades conjuntas, não criando situações conflituosas. Porém, alguns alunos revelavam alguma dificuldade em se relacionar com os colegas, uma vez que eram um pouco tímidos e inibidos.

Existia uma boa articulação entre a escola e a comunidade, sendo que, por exemplo, no projeto *Eco-Escolas* estavam envolvidas todas as turmas do centro escolar, e neste projeto participavam vários parceiros, bem como em outros projetos e atividades.

7.2.4. Estruturas físicas e recursos materiais

Devido ao facto de o centro escolar ser recente, a escola oferece excelentes condições, quer ao nível estrutural do edifício, quer ao nível de equipamentos e acessos, ocupando uma área total de onze mil e oitocentos metros quadrados.

O centro possui saídas de emergência, plano de evacuação, sistema de alarme, acessibilidade a deficientes, sistema anti-incêndio, sistema de climatização e acesso à internet.

O centro escolar é composto por dois edifícios, sendo um ocupado com o 1º CEB e valências de utilização comum (refeitório, biblioteca, sala de professores e vestiários) e outro onde funciona o jardim-de-infância. Os dois edifícios encontram-se interligados por uma galeria envidraçada. O edifício foi edificado em forma de L aberto, onde existem doze salas com dimensão aproximada de cinquenta e sete metros quadrados.

Além disso, o centro escolar tem estacionamento para a comunidade educativa, o que é uma mais-valia para diminuir a confusão do trânsito na hora de início das aulas e no término das mesmas.

Em relação ao espaço exterior, na parte da frente da escola, existe um campo de jogos (cujas utilizações funcionavam em sistema rotativo entre os vários anos de escolaridade), um parque infantil, um espaço de recreio ao ar livre, um alpendre, uma zona de arrumos e um espaço com mesas e cadeiras de madeira. Na parte de trás do edifício, existe uma pequena casa de arrumos, uma zona relvada e uma pequena horta (sendo distribuído o espaço da mesma, pelas várias turmas, equitativamente).

Relativamente ao espaço interior, este está distribuído em dois andares, sendo que no rés-do-chão existem cinco salas de aula (todas equipadas com um quadro branco, um quadro interativo, um computador com acesso à internet e uma zona de armários para arrumação), um polivalente (onde funcionava o serviço de refeições distribuídos por dois turnos), três gabinetes, uma reprografia, uma sala de arrumos e cinco casas de banho.

No primeiro andar existem sete salas de aula, igualmente equipadas, uma sala de professores, uma sala de arrumos, cinco casas de banho e uma biblioteca escolar e centro de recursos educativos (BECRE) (apresentava uma zona de acolhimento com secretária e com um computador para utilização dos professores da biblioteca; uma

zona audiovisual onde se encontrava disponível um *LCD*, um leitor de *DVD*, um computador e um quadro interativo; uma zona de consulta e estudo que tinha seis mesas duplas, uma mesa redonda e vinte e quatro cadeiras; uma zona de leitura informal que era composta por seis sofás e sete *poufs*; e ainda uma zona de informática composta por dois computadores portáteis e seis fixos).

De equipamento extra biblioteca havia doze quadros interativos, catorze computadores, mais quatro computadores *Magalhães*, duas impressoras e uma fotocopadora.

7.3. Caracterização da turma e a organização do trabalho pedagógico

7.3.1. População escolar, intervenientes e intencionalidades educativas

A turma era composta por vinte e cinco alunos do 1.º ano, embora inicialmente, pertencessem a esta turma vinte e oito crianças. Relativamente à distribuição das crianças por sexo, a turma era equilibrada, dado que treze crianças eram do sexo feminino e doze crianças eram do sexo masculino.

As vinte e cinco crianças frequentaram a Educação Pré-Escolar, embora com períodos de permanência diferentes.

Usufruíram das AEC vinte e uma das crianças que constituíam a turma.

O nível sociocultural dos alunos era, na sua maioria, médio-alto; isto pôde deduzir-se através das habilitações literárias e do estatuto socioprofissional dos pais.

O nível de aprendizagem global da turma era considerado bom, embora as crianças apresentassem níveis de aprendizagem diferentes, devido a diversos fatores, como a falta de concentração, o défice de atenção e o comportamento, por vezes, inadequado na sala de aula.

Até ao momento final da intervenção, apenas duas crianças revelaram maiores dificuldades, tendo por isso um plano de trabalho individualizado. Quanto às dificuldades mais evidenciadas pela turma, manifestavam-se na articulação de letras, no que concerne à leitura; e na resolução de operações aritméticas, de adição e subtração, no que respeita ao ensino da Matemática.

É ainda de referir que, até ao final do período de estágio curricular, não tinha sido diagnosticada qualquer necessidade educativa especial a crianças desta turma.

7.3.2. Organização das experiências educativas na sala de aula

Embora a professora orientadora cooperante tivesse um horário definido para o ensino de cada disciplina, por vezes não o seguia de forma rígida, pois, preferia terminar os conteúdos de um domínio, antes de iniciar outro e, ou colmatar as dificuldades evidenciadas pelos alunos atempadamente. Este procedimento é possível devido ao regime de monodocência do 1.º CEB que permite ao professor assegurar todos os domínios do currículo. Todavia este regime está em mudança e hoje em dia fomenta-se a monodocência coadjuvada e a pluridocência para o 3.º e 4.º ano com a introdução do Inglês ministrado por um docente especializado.

Por vezes, a professora titular dinamizava atividades de interdisciplinaridade, interligando alguns conteúdos das várias disciplinas, possibilitando a partilha de diversos saberes.

No decorrer das aulas, a professora recorria constantemente ao manual escolar das diversas disciplinas, assim como a fichas de trabalho por ela elaboradas, para complementar as aprendizagens dos alunos. Todos os dias, esta enviava trabalhos para casa, como reforço do trabalho realizado em sala de aula.

O apoio educativo destinado a alunos com dificuldades de aprendizagem, era ministrado pela professora de apoio, às segundas-feiras e quintas-feiras, tendo a duração de três horas semanais (duas sessões de noventa minutos). Os principais objetivos deste apoio eram a promoção e o desenvolvimento das aprendizagens, uma vez que, esta acompanhava as crianças de uma forma mais individualizada e incidia nos conteúdos em que as mesmas sentiam mais dificuldades.

No que diz respeito às estratégias utilizadas durante o apoio, estas assentavam, sobretudo, num apoio individualizado na resolução de exercícios dos manuais e/ou das fichas de trabalho. Ou seja, as crianças que usufruíam deste tipo de apoio resolviam exatamente as mesmas tarefas que os colegas de turma, mas de uma forma mais apoiada.

7.3.2.1. Metodologias da professora orientadora cooperante

Durante o estágio, a professora titular utilizou vários recursos didáticos. Disponibilizou para a turma o *Jogo do Semáforo* e levava para a sala de aula, constantemente, livros temáticos sobre os conteúdos a trabalhar, bem como trava e

destrava-línguas, livros de poesia e contos infantis. Por vezes, os alunos também partilhavam livros de histórias e/ou contos com a turma.

Os recursos privilegiados pela docente eram os manuais escolares das diversas disciplinas e as fichas de trabalho. Estes recursos auxiliavam na introdução, progresso e reforço dos diversos conteúdos. Raramente a professora recorria ao uso do equipamento audiovisual e informático, utilizando apenas este material quando introduzia um novo grafema.

O trabalho individual era a modalidade que mais se destacava na sala de aula, dado que os alunos resolviam as atividades individualmente. O trabalho coletivo raramente era concretizado, a não ser aquando da realização do *Jogo do Semáforo*, que era realizado em grupos formados por quatro elementos.

A docente ouvia atentamente e valorizava a maioria das intervenções efetuadas pelos alunos e auxiliava as crianças na sua formulação, tendo sempre o cuidado de responder às suas dúvidas. Por sua vez, os alunos valorizavam imenso o *feedback* fornecido pela mesma.

No que respeita ao *feedback* de controlo disciplinar, a professora repreendia os alunos no momento oportuno e por vezes colocava-os de “castigo”, e no final de cada aula transmitia o balanço do comportamento, atribuindo a cada criança uma bola verde (bom comportamento), ou amarela (comportamento satisfatório), ou vermelha (mau comportamento), sempre de acordo com a postura que cada um tinha durante a aula. O *feedback* formativo também era transmitido quando as respostas dos alunos estavam corretas, ou incorretas.

O corpo docente da turma era constituído pela professora titular, pela docente de apoio educativo e pelos professores das AEC, nomeadamente o docente de Inglês, o de AFD, a de ALA, e o de EM. O bom ambiente vivenciado pelos professores potenciou o envolvimento de todos na resolução de alguns problemas comportamentais e procura de estratégias conjuntas com vista à superação de algumas das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Saliento ainda que a avó de dois alunos da turma disponibilizava uma hora (das 11:30h às 12:30h), todas as sextas-feiras, para realizar atividades de Expressão Dramática e Musical com o grupo-turma. Ainda como interveniente, o pai de uma

aluna disponibilizou-se para promover a iniciação às TIC, de quinze em quinze dias, durante duas horas (das 14:00h às 16:00h) às quartas-feiras.

A turma realizava poucas visitas de estudo, tendo ido à Ludoteca da Biblioteca Municipal de Coimbra em janeiro e iria realizar em março uma visita de estudo à Quinta da Conraria. É ainda de aludir que a turma participava em alguns projetos internacionais promovidos pelo agrupamento e pela escola.

As modalidades avaliadas ao longo do ano assentaram nas disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas, Expressão Físico-Motora, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar. Os parâmetros de avaliação utilizados, seguindo uma ordem gradual eram: insuficiente, suficiente, bom e muito bom.

No final de cada período era preenchido um registo de avaliação, que permitia avaliar as aprendizagens dos alunos. Posteriormente, era dado conhecimento do mesmo aos pais/encarregados de educação.

7.3.2.2. Regras de funcionamento e rotinas de trabalho

As regras estabelecidas em contexto de sala de aula proporcionam um bom ambiente de ensino e de aprendizagem. Assim, as regras definidas pela docente em colaboração com os alunos eram respeitar o outro, colocar o “dedo no ar” para participar, solicitar à professora autorização para ir ao *wc*, afiar o lápis...

As rotinas de trabalho consistiam na atribuição de funções aos alunos, no sentido de auxiliar a professora titular, por exemplo na distribuição e na recolha dos manuais escolares, dos trabalhos de casa, das folhas de rascunhos, entre outras tarefas.

É de referir que as regras de funcionamento e as rotinas de trabalho em sala de aula foram definidas pela professora no início do ano letivo. Além disso, as tarefas eram distribuídas semanalmente, de forma rotativa pelos alunos.

7.3.2.3. Gestão do tempo e do espaço

Em relação ao horário de funcionamento das atividades letivas as aulas decorriam das 9h às 16h (sendo o intervalo da manhã das 10:30h às 11h; e o intervalo da hora de almoço das 12:30h às 14h). Para os alunos que usufruíam das AEC, o intervalo da tarde decorria das 16h às 16:30h, funcionando as mesmas das 16:30h às 17:30h.

Quanto à gestão do tempo, a docente fornecia as instruções para que os alunos realizassem as atividades e permitia que os mesmos as executassem com alguma autonomia, corrigindo-as de seguida, de forma oral ou escrita, a toda a turma, estipulando raramente a duração de cada atividade.

O tempo era gerido de acordo com o ritmo de trabalho dos alunos. Ou seja, sempre que estes não concluíssem uma atividade, ficavam um período do intervalo da manhã e/ou da tarde (aproximadamente, quinze minutos), a terminá-las.

Em relação ao espaço, a sala de aula encontrava-se pintada em tons de vermelho e branco e as mesas encontravam-se dispostas em filas, com espaçamento lateral entre as mesmas. Na sala de aula existiam espaços destinados a tarefas específicas, como a secretária com o computador, o quadro interativo, o quadro branco e a bancada com lavatório.

Existiam outros aspetos relevantes de organização do espaço, que possibilitavam mantê-lo sempre organizado e acessível, como os armários que permitiam arrumar os *dossiers* dos alunos e outros materiais e uma parede vermelha cujo propósito era afixar recursos materiais relevantes das temáticas abordadas.

7.3.2.4. Articulação curricular

O professor titular de turma pode ser coadjuvado no ensino de algumas disciplinas, sendo que a coadjuvação deve ser encarada segundo a perspetiva de um trabalho colaborativo. Contudo, no ano letivo em que ocorreu o estágio, não existiram professores coadjuvantes.

A docente de apoio educativo atuava em articulação com a professora titular de turma, realizando um trabalho colaborativo.

Relativamente às AEC, a atuação e articulação destes docentes com a professora titular, desenvolviam-se na preparação e realização das festas promovidas pela escola, envolvendo toda a comunidade, no final de cada período letivo e também existia um trabalho colaborativo na execução dos projetos do PAA.

Capítulo VIII – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

8.1. Fundamentação orientadora das práticas pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo procura-se evidenciar as opções pedagógicas mobilizadas de forma transversal na intervenção em contexto de sala de aula e que sustentaram as planificações e a implementação das mesmas, no decorrer do estágio curricular. As opções educativas tiveram por base a realidade pedagógica acima descrita.

Ao longo da intervenção pedagógica no 1.º CEB tive presente as palavras de Arends (1995) que refere que,

Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções (...); [que se] prossegue à medida que vamos observando professor após professor [e] culmina, formalmente, com a formação profissional, mas continua nas experiências de ensino por que vamos passando ao longo da vida (p. Prefácio XV).

Como tal, ao longo desta caminhada, procurei estar atenta às metodologias e estratégias da professora titular. O papel do docente é essencial e determinante no processo de ensino e de aprendizagem, por isso deverá cumprir os documentos emanados do Ministério da Educação, ter conhecimento da legislação em vigor, basear-se em diversos pressupostos teóricos e legais, ser capaz de estabelecer relações de empatia e saber gerir grupos, bem como utilizar diversos recursos didáticos de forma a ser inovador no decorrer da sua práxis profissional, buscando formação constante, atualização permanente e partilha de saberes com os seus pares.

Assim sendo, é essencial ter presente, que as finalidades e os objetivos dos atuais Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico das diversas disciplinas, “contemplam equilibradamente o desenvolvimento de atitudes e de capacidades e a aquisição de conhecimentos, e têm como pressuposto que o aluno é o agente ativo da sua própria aprendizagem” (Pato, 1995, p. 9).

Também compreender que “de turma para turma, [e] mesmo numa turma, variam as motivações, as necessidades e os saberes dos alunos” (Pato, 1995, p. 9). Assim, o professor deve recorrer a pedagogias diferenciadas segundo o contexto onde interage, nunca esquecendo a progressão e o desenvolvimento individual dos alunos.

Para que ocorra uma intervenção pedagógica eficaz é essencial observar os comportamentos dos alunos de forma a colocar em prática as melhores estratégias

pedagógicas, pois como afirma Estrela (1994), “a primeira etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada deve ser a observação, uma vez que para o professor poder intervir no real de modo fundamentado, terá de observar e problematizar” (p. 26).

Deste modo, as duas primeiras semanas de aulas foram destinadas à observação das aulas da professora cooperante, no contexto de intervenção, permitindo-me não só conhecer e compreender, de uma forma eficaz, as crianças, as atividades que realizavam e o seu nível de desenvolvimento, assim como compreender também as estratégias da professora titular de turma, a sua gestão do grupo-turma e os recursos que utilizava. Este período de observação foi fundamental para a planificação das atividades a implementar posteriormente, em contexto de sala de aula.

No decorrer das aulas, foi possível observar que os alunos evidenciavam, na sua maioria, uma boa capacidade para descobrir, experimentar e aprender os conteúdos. Assim, e de acordo com as práticas da professora orientadora cooperante, procurei implementar nas aulas, uma pedagogia socio-construtivista, uma vez que, “(...) a construção partilhada dos saberes permite o efetivo desenvolvimento de capacidades, que se traduzirá em alunos mais autónomos e capazes de aprender ao longo da vida, ou seja, mais capazes de responder aos desafios da Sociedade da Informação e do Conhecimento” (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 10).

Durante a prática, fomentei que fossem as crianças, individualmente ou em grupo, a construir de forma ativa e sistematizada, o seu próprio conhecimento, tendo desempenhando um papel de orientadora, proporcionando e facilitando os instrumentos, os materiais e técnicas necessárias à construção da aprendizagem dos alunos. Esta pedagogia desenvolve uma “(...) aprendizagem autónoma, [uma] aprendizagem baseada na resolução de problemas, [bem como, uma] aprendizagem (...) em pequenos grupos” (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 8), e fortalece ainda o gosto pela entreaajuda, cooperação e valoriza o processo cognitivo, estimulando a criança a exprimir as suas próprias ideias e a sentir-se mais à vontade para falar em público.

Nas aulas da professora cooperante, esta fazia a abordagem de novos conteúdos, procurando sempre relacionar os mesmos com os conhecimentos prévios dos alunos. Para isso, fomentava a participação das crianças e recorria a estratégias para que pudesse ocorrer a partilha de conhecimentos para novas situações,

desenvolvendo assim, a capacidade de as crianças se autoavaliarem e heteroavaliarem. Procurando dar continuidade ao trabalho realizado pela professora orientadora cooperante, nas aulas em que intervim, procurei incentivar os alunos a mobilizarem os seus conhecimentos prévios para novas aprendizagens, através do diálogo e debate em grupo-turma, e promovi o trabalho cooperativo, entre as crianças, a pares e em pequenos grupos, recorrendo, sempre que possível, a materiais didáticos por mim elaborados. Após a realização destas atividades, procedi à autoavaliação e heteroavaliação por parte das crianças, pois, como afirma Estrela (1994) “intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes” (p. 26).

Como referi anteriormente, procurei dar ênfase ao trabalho de pares e, mais tarde, ao trabalho de grupo, no sentido de trabalhar a cooperação porque, segundo Vygotsky citado por Damiani (2008), “as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada” (p. 215).

Os alunos da turma com que trabalhei tinham ritmos de aprendizagem distintos, e como, era uma turma numerosa, o processo de ensino e de aprendizagem era feito sempre que possível tendo em conta as características de cada criança, uma vez que, atualmente se considera:

(...) A aprendizagem como construção de significado pelo próprio aluno, é um processo ativo [e] o aluno não se limita a adquirir conhecimento, constrói-o a partir da sua experiência prévia. O ensino centra-se no aluno, não existe uma lei geral de aprendizagem, ela varia de aluno para aluno e varia ainda consoante o contexto em que o aluno se encontra (Santos M. C., 2002, p. 28).

No decorrer da intervenção procurei que os alunos aprendessem pela descoberta, ou seja, valorizei que fossem eles próprios a manifestar o que já sabiam ler/escrever, pois assim as crianças tinham uma maior motivação para a leitura e escrita, pois como menciona Azevedo (2007), “as crianças [devem ser] (...) construtores ativos da sua própria aprendizagem” (p. 21). Assim sendo, e de forma a cumprir este objetivo utilizei na disciplina de português, por exemplo, os seguintes materiais didáticos: o *Comboio das Letras* (Anexo I) e a caixinha das palavras: *As palavras que eu já sei...* (Anexo II) O *Comboio das Letras* foi um recurso que permitia que os alunos escrevessem livremente palavras com o grafema que estava a ser abordado e ainda possibilitava fazer uma revisão dos grafemas que já tinham sido

estudados até ao momento. A caixinha das palavras: *As palavras que eu já sei...* favoreceu o aumento do léxico e a escrita correta de palavras que se iniciavam pelo grafema que era trabalhado durante a semana, posteriormente, procedia-se à construção de frases com as mesmas e à produção de textos.

“O grande desafio da espécie humana na atualidade é a tecnologia. Segundo ele, a única chance que o homem tem para conseguir acompanhar o movimento do mundo é adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos, indistintamente” (Kenski, 2007, p. 18). Por isso, quanto mais cedo as crianças tiverem contacto com as TIC melhor estarão preparadas para o futuro. Assim, e porque na escola onde desenvolvi a minha prática educativa existiam imensos recursos tecnológicos, elaborei e apresentei *PowerPoint's* sobre diversas temáticas, assim como também utilizei *sites* educativos e audiovisuais variados. Para além disso, também usei o quadro interativo tanto para a apresentação de textos, imagens e fichas de trabalho, bem como para a sua posterior correção. Por vezes, os alunos utilizaram o computador e o quadro interativo para reforçar a iniciação à educação literária, leitura, escrita e tarefas de aplicação de matemática.

É ainda de aludir que o professor deve refletir sobre o processo educativo, cujo principal objetivo é fornecer “informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões da sua ação e as consequências dessa ação” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 34), levando a uma prática reflexiva e meditativa

Em suma, a intervenção pedagógica em 1.º CEB foi desenvolvida de um modo articulado, uma vez que, para as aprendizagens serem eficazes para os alunos é necessário ter em conta o contexto de ensino e de aprendizagem, os interesses e motivações das crianças e trabalhar com elas de forma individualizada, a pares e em grupo utilizando sempre estratégias diversificadas e diferenciadas sempre que possível.

8.2. Experiências – chave: Reflexões sobre a prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

8.2.1. Através do ludismo também se aprende.

- A importância de materiais didáticos e atividades lúdicas em contexto de sala de aula.

Com base na minha experiência de estágio, pretendo refletir sobre as vantagens que as atividades lúdicas proporcionam quando realizadas em contexto escolar, referindo alguns materiais didáticos que construí, bem como a sua implementação e explicitar, ainda, o modo como as mesmas poderiam ter corrido de feição ainda mais favorável e o porquê de alguns materiais não terem surtido o efeito desejado aquando da sua implementação.

Uma vez que não existe um consenso em relação à definição do conceito de atividade lúdica, apresento algumas contribuições de vários autores para a explicitação do mesmo, através das teorias modernas.

As teorias modernas, defendidas a partir do início do século XX, tentam explicar não só a razão de ser da atividade lúdica e das suas causas, mas também, e sobretudo, defender novos conceitos e apresentar uma nova postura que irá conduzir e provocar uma profunda reflexão sobre o seu papel no desenvolvimento da criança (Pessanha, 2001, p. 29).

Diversos autores acreditam nas vantagens provocadas por este tipo de experiências pedagógicas no desenvolvimento harmonioso da criança e na sua integração escolar.

Buhler (1928) citada por Pessanha (2001), ao defender uma teoria “de orientação biológica, foi pioneira ao considerar a atividade lúdica em função do desenvolvimento sensório-motor. (...) Admite que o jogo proporciona capacidade de descoberta e afirma que a partir da atividade espontânea nasce a atividade orientada e o objetivo criativo” (p. 29).

Huizinga (1951) citado por Pessanha (2001), considerando aspetos do domínio afetivo, “valorizou o papel da motivação e afirmou que o jogo é uma atividade espontânea, voluntária que produz satisfação, não estando dependente de avaliação ou gratificação” (p. 30). Huizinga (1951) citado por Pessanha (2001), acrescentou, ainda, “que a atividade lúdica, apesar de não ser a realidade, significa e representa qualquer situação que se realiza nos tempos de lazer” (p. 30).

Berlyne (1960) & Elis (1973) citados por Pessanha (2001), “consideraram que a atividade lúdica tem origem no produto de estímulos causados por um nível inadequado de excitação e afirmaram que as pessoas jogam, porque se predispõem a atingir um nível de estimulação desejado” (p. 30).

Freud (1959) citado por Pessanha (2001), “acreditou que a atividade lúdica é fundamental no desenvolvimento emocional da criança” (p. 30). Para Freud (1959) citado por Pessanha (2001), “o prazer está presente na atividade lúdica, porque a criança brinca ativa e espontaneamente e empenha-se em alcançá-lo” (p. 30).

Bruner (1972 e 1976) citado por Pessanha (2001), “valoriza o papel adaptativo do jogo no processo de aquisição de comportamentos, vivências e estratégias úteis à resolução de problemas da vida diária, estudando as relações entre a atividade lúdica e a aquisição dos domínios simbólicos da linguagem” (pp. 34-35).

Conforme menciona Pessanha (2001, p. 36),

A atividade lúdica é fácil de identificar e difícil de definir. O fato de ter sido muitas vezes considerada como oposta ao trabalho, teve durante algum tempo uma conotação negativa que não favoreceu o seu estudo científico. Se, inicialmente, foi considerada como pouco significativa no desenvolvimento da criança, hoje, porém, a sua função é reconhecida como fundamental em muitos aspetos no domínio cognitivo, social e afetivo do desenvolvimento harmonioso da criança.

Afinal o que é o lúdico?! Segundo Pires & Pires (1992), o vocábulo lúdico provem do latim «*ludus*» que “abrange os jogos infantis (...), as representações musicais e teatrais, etc. (p. 380). De acordo com os mesmos autores, “«*ludus*» significa também «escola», ou lugar onde se [desenvolvem] atividades práticas, quer dizer, onde se [realiza] a aprendizagem daquelas coisas necessárias à vida da criança como futuro cidadão” (Pires & Pires, 1992, pp. 380-381). Desta forma, as crianças aprendem brincando, estando mais predispostas para aprendizagem, pois no processo de ensino e de aprendizagem “as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspetivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando” (Santana, n.d., pp. 10-11).

No decorrer das aulas de observação da professora orientadora cooperante, constatei que a mesma recorria esporadicamente a recursos de cariz lúdico, mas numa

conversa informal comunicou-me que achava estes recursos uma mais-valia na prática educativa, pois permitiam tornar as aulas mais motivadoras. Segundo Santana (n.d.) “o lúdico é um importante instrumento de trabalho no qual o mediador, no caso o professor, deve oferecer possibilidades para a elaboração do conhecimento, respeitando as diversas singularidades (p. 4). Santana (n.d.) acrescenta que “essas atividades, quando bem exploradas, oportunizam a interlocução de saberes, a socialização e o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo” (p. 4).

Por conseguinte, construí diversos materiais didáticos, que foram implementados nas aulas que lecionei, bem como utilizei variadas estratégias e metodologias de leção mais lúdicas, uma vez que, “a seleção e a utilização de materiais de ensino adequados, de ferramentas e técnicas didáticas, a vivência de uma prática reflexiva e um contínuo enriquecimento pessoal constituem ações que os bons professores levam a cabo todos os dias” (NCTM, 2007, p. 19).

No decorrer da prática, os materiais didáticos tiveram, assim, um lugar de destaque, dado que o objetivo “dos jogos ou das atividades lúdicas não se resume apenas a facilitar que o aluno memorize o assunto abordado, mas sim a induzi-lo ao raciocínio, à reflexão, ao pensamento e, conseqüentemente, à (re) construção do seu conhecimento” (Santana, n.d., p. 2).

De seguida, apresento alguns exemplos de atividades lúdicas que desenvolvi com as crianças e que se revelaram fundamentais para a aprendizagem dos conteúdos abordados e para a motivação e interesse dos alunos, uma vez que, segundo Vigotsky (2007) citado por Santana (n.d., pp. 4-5),

O aluno exerce um papel ativo no processo de aprendizagem, por apresentar condições de relacionar o novo conteúdo a seus conhecimentos prévios, e o professor se torna o responsável por criar zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, proporciona condições e situações para que o aluno transforme e desenvolva em sua mente um processo cognitivo mais significativo.

Em relação à disciplina de Português, propus às crianças canções mimadas, de forma a que lhes fosse mais fácil compreender a letra das mesmas, bem como o fonema associado ao grafema que iria ser abordado. O *Comboio das Letras* foi um dos recursos usado em todas as aulas, pois permitia que os alunos escrevessem palavras da letra que estava a ser estudada e, ainda, fazer uma revisão das que já tinham sido estudadas até então. A utilização da caixinha das palavras: *As palavras que eu já sei...* favoreceu a

escrita correta de palavras que se iniciavam pelo grafema que era trabalhado durante a semana, uma vez que, depois de corrigidas, era explicado aos alunos que tinham cometido erros ortográficos, qual o erro que tinham cometido e eram auxiliados de forma a ultrapassarem aquela dificuldade, com o intuito de avançarem na escrita de forma cada vez mais profícua e isso possibilitava, ainda, aumentar o vocabulário das crianças. Após serem trabalhados alguns grafemas, os alunos construíram frases com as palavras da sua caixa e posteriormente, construíram textos a partir das frases elaboradas.

Ao longo das aulas também foi explorado o jogo: *O Loto das palavras* (Anexo III) que pretendia que os alunos melhorassem o vocabulário, bem como aprendessem novas palavras.

Como afirma Garvey (1977) citado por Pessanha (2001), com a implementação destas atividades lúdicas pretendeu-se “facilitar e promover aquisições no âmbito sociolinguístico” (p. 35).

Numa das saídas da escola, organizada pela professora cooperante, os alunos visitaram a Biblioteca Municipal de Coimbra, mais concretamente a ludoteca, com a finalidade de escutar vários contos sobre o tema *Bichos, bichinhos e bicharocos*, de vários autores, incluindo *Sidónio Muralha*. Terminada a sessão, explorei com as crianças os contos que tinham ouvido na ludoteca.

Como refere Erikson (1963) citado por Pessanha (2001), atividades deste género desempenham “uma importante função no desenvolvimento e no processo de socialização” (p. 32) da criança.

Em relação à disciplina de Matemática, dos diversos materiais didáticos que utilizei, saliento os seguintes: o material *cuisenaire*, o *bingo matemático*, o *colar de contas*, a *moldura de 10* e o *jogo do semáforo*.

O material *cuisenaire* foi da máxima importância para a compreensão das operações de soma e subtração, por ser mais fácil para os alunos, dado que assim conseguiam visualizar a operação através das barras dos diferentes tamanhos e, além disso, permitia que as crianças arranjassem diversas estratégias para chegar ao mesmo resultado. É de notar que também trabalhei este recurso no programa *National Library of Virtual Manipulatives* (NLVM) para que todas as crianças acompanhassem os exercícios.

O *bingo matemático* foi essencial na medida em que permitiu que os alunos melhorassem o raciocínio e a comunicação matemáticos, uma vez que tinham de ligar de forma rápida e eficaz o algoritmo ao conjunto de elementos correspondentes. Este recurso, na primeira vez que foi utilizado, não surtiu o efeito pretendido, pois as crianças tinham dificuldade em observar o conjunto de elementos que ia sendo sorteado, mas esta falha foi melhorada com a apresentação dos conjuntos em *PowerPoint*.

O *colar de contas* foi elaborado com massas, e cada aluno ficou com um no decorrer das aulas, e este facilitou a visualização das operações de adição e subtração porque as crianças podiam manuseá-lo e após a sua utilização foi muito mais fácil para os alunos trabalharem com a reta numérica.

A *moldura de 10* é um modelo combinado de apoio à contagem e ao cálculo e facilita a identificação de padrões, permitindo desenvolver o reconhecimento visual dos números e a construção da compreensão do valor posicional.

E, por fim, o *jogo do semáforo* que é uma atividade estimulante, em que não existe a hipótese de empate, e tem a particularidade das peças serem partilhadas pelos jogadores. Há, ainda, a possibilidade de alterar as peças ciclicamente por peças de outra cor, tornando-o num jogo que exige mais precisão de cálculo do que estratégia, e cujo objetivo é ser o primeiro a conseguir uma linha de três peças da mesma cor na horizontal, vertical ou oblíqua.

Quanto à disciplina de Estudo do Meio, os recursos didáticos que destaco foram o *jogo Aprender a brincar (monopoly)*, o audiovisual *Hino da Amizade*, o jogo *Quem é quem?* e o projeto *A Horta*.

O *jogo Aprender a brincar (monopoly)* (Anexo IV) favoreceu as aprendizagens dos alunos como reforço da matéria que tinha sido até então lecionada.

O audiovisual *Hino da Amizade* permitiu fazer uma abordagem transversal com as disciplinas de Estudo do Meio (a amizade, os amigos, etc.) e Expressão Físico-Motora nomeadamente a dança. Segundo Sousa (2003b), a dança educativa “é constituída por propostas de movimento lúdico-expressivo-criativo, com o objetivo, não de se ensinar a dançar, mas de promover o desenvolvimento integral da criança” (pp. 113-114).

O jogo *Quem é quem?* consistiu em descobrir, consoante as características fornecidas, de qual criança se tratava, fomentando assim o espírito de união da turma.

Por fim, o projeto *A Horta* possibilitou criar, na escola, uma área produtiva pela qual, todas as crianças se sentiam responsáveis e cujos principais objetivos eram inculcar nas crianças o cultivo de plantas, legumes e frutas; consciencializar as mesmas para a importância de consumirem alimentos saudáveis e nutritivos e estimular os alunos a construir o seu próprio conhecimento no contexto interdisciplinar, nomeadamente, no que diz respeito ao processo de germinação.

Estas atividades lúdicas e jogos contribuíram para desenvolver “a autonomia, flexibilidade e criatividade da criança” (Pessanha, 2001, p. 35).

Como menciona Sousa (2003a, p. 83),

Como bases psicopedagógicas da sua ação, a Educação pela Arte utiliza sobretudo os princípios de espontaneidade, da atividade, do ludismo, da criação e da expressividade, não apenas numa ou noutra, mas em todas as áreas artísticas, globalizadamente: Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Dançada, Expressão Verbal, Expressão Plástica, Expressão Literária, etc.

Tendo por base a citação acima mencionada, em relação às disciplinas expressivas, destaco o audiovisual *A família das Vogais*, o enfeite de Natal *Pai Natal*, o jogo *Sentimentos* acerca dos sentimentos das crianças, e o *Peddy Paper* realizado com as mesmas.

O audiovisual *A família das Vogais* permitiu fazer uma ligação entre as disciplinas de Português, Expressão Físico-Motora e Educação Musical, em que os alunos tinham de realizar uma pequena coreografia, sendo divididos em cinco grupos que correspondiam às diferentes vogais – *A, E I, O e U*, fazendo exercícios de Expressão Físico-Motora e de Português. É de mencionar que como refere Sousa (2003c), “o objetivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade” (p. 18).

O enfeite de Natal *Pai Natal* consistia na criação de um Pai Natal que posteriormente colocassem na sua Árvore de Natal, utilizando diversos materiais e partes do seu corpo. Como alude Sousa (2003c), o principal objetivo da expressão plástica “é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais

plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança. (p. 160). Também foi entregue às crianças uma rena (Anexo V) elaborada pelo grupo de estágio.

O jogo *Sentimentos* constava na escolha de um sentimento (felicidade, alegria, medo, tristeza...) por parte de cada criança que, seguidamente, mimava e o resto da turma tinha de descobrir qual o sentimento implícito, com o objetivo de que os alunos partilhassem experiências e estabelecessem laços de amizade mais fortes, tornando a turma mais coesa e colaborativa. Como refere Chancerel (1936), citado por Sousa (2003b), os jogos dramáticos são “jogos que dão à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Têm por objetivo aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão” (p. 31).

Por fim, o *Peddy Paper: Ao encontro das letras...* baseava-se na descoberta das várias pistas que levassem os alunos a formar a palavra final *obrigada* (como forma de agradecimento pelo facto de terem acolhido o grupo de estágio de forma tão acolhedora e agradável). Esta atividade foi a única que decorreu de uma forma menos enriquecedora, dado que as crianças não conseguiram cumprir as regras estabelecidas e tiveram dificuldades em realiza-la em grupo, uma vez que, até ao momento do jogo tinham desenvolvido poucas atividades em grupo e as várias crianças de cada equipa queriam lidera-la e trabalhar de forma autónoma, o que não pode acontecer numa laboração coletiva.

É ainda de referir que, por exemplo, a Expressão Físico-Motora realizou-se sempre de acordo com os conteúdos de uma das disciplinas nucleares.

Segundo Botas & Moreira (2013), o professor “desempenha um papel de extrema importância no que diz respeito à utilização dos materiais didáticos na sala de aula, na medida em que será ele o responsável pela determinação do momento e da razão do uso de um determinado material” (p. 262).

Serrazina (1990), citada por Botas & Moreira (2013, pp. 262-263), destaca que,

Qualquer material deve ser usado de forma cuidadosa, afirma que o mais importante não é o material em si, mas a experiência significativa que esse deve proporcionar ao aluno, uma vez que a utilização dos materiais, por si só, não é sinónimo ou garantia de uma aprendizagem significativa, destacando

assim o papel importante do professor na planificação relativa aos materiais didáticos na aula.

No decorrer das aulas que lecionei tive sempre estas palavras em mente, pois ter planificado todas as aulas de forma cuidada foi o que permitiu que as atividades realizadas tivessem uma maior aprovação por parte das crianças e que tivessem corrido, no geral, de uma forma tão profícua.

Como é aludido por Ponte (1998), citado por Botas & Moreira (2013), “(...) os materiais didáticos são pouco utilizados, exceto o quadro, o giz e o manual escolar” (p. 265). Esta é, ainda, uma realidade muito presente nas escolas, pelo que pude observar nos diversos estágios em que atuei. Relativamente às novas tecnologias Ponte (1998), citado por Botas & Moreira (2013), refere que “apesar de serem fortemente recomendadas nos programas, ainda surgem pouco integradas nas práticas pedagógicas. Este autor justificou este facto baseando-se na tradição de ensino que valoriza a exposição pelo professor e a resolução de exercícios” (p. 265).

Na prática letiva, pude constatar que de facto as novas tecnologias ainda não são utilizadas como são sugeridas nos Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico, mas tem vindo a ser feita uma melhoria, e o facto de as escolas cada vez mais terem acesso a estes recursos é uma mais-valia.

A implementação de atividades lúdicas constituíram uma mais-valia em contexto de sala de aula porque quando os alunos estão envolvidos emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e de aprendizagem e além disso, permitiu que as crianças interagissem com as atividades de uma forma mais motivadora, uma vez que o lúdico deve ser visto como um mediador/facilitador da construção da aprendizagem.

As atividades lúdicas permitem despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos abordados nas diversas disciplinas e integrando estas atividades na sala de aula altera-se o processo de ensino e de aprendizagem, dado que a aprendizagem é influenciada positivamente com a utilização destas atividades.

Ao longo da minha prática pedagógica valorizei um ensino que conciliasse as atividades cognitivas com as expressivas e lúdicas, atribuindo a todas estas atividades uma autonomia e uma concomitância harmoniosa, realizando sempre que possível uma transdisciplinaridade, uma vez que é essencial que as crianças percebam que na

maioria das vezes os conteúdos estão interligados e que ao trabalhar uma disciplina podemos interligar muitas mais. É ainda importante não esquecer que “(...) a atividade lúdica só é eficaz se desempenhar simultaneamente as duas funções de distrair e de instruir” (Pires & Pires, 1992, p. 390).

Como futura professora, pretendo assim, fundamentar a escolha de opções pedagógicas inovadoras e progressistas e dar destaque a atividades lúdicas, pois “a atividade lúdica surge como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento do ser humano, pensando-se ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento” (Pessanha, 2001, p. 19).

Em suma, compete ao docente optar por métodos de ensino que contemplem práticas pedagógicas atrativas, inovadoras, gratificantes e eficazes em contexto de sala de aula, que contribuam para,

(...) A construção de uma relação plural entre educadores e educandos, condição básica para a constituição de uma prática educativa de qualidade e para a descoberta e apropriação do “mundo dos saberes e dos fazeres”, das palavras, dos números, das ideias, dos factos, dos sentimentos, dos valores, da cidadania e dos sonhos pelos aprendizes (Santana, n.d., p. 4).

8.2.2. Os pais/encarregados de educação também são educadores.

- Envolvimento parental na escola.

Tendo por base a minha intervenção pedagógica, pretendo refletir sobre as vantagens que o envolvimento parental na escola proporciona, quando os pais contribuem significativamente para a vida escolar dos seus filhos.

Como refere Miguéns (2005, p. 10),

Em Portugal, a participação das famílias na vida das escolas, nos diferentes níveis em que a mesma se pode concretizar, tem evoluído positivamente nas últimas décadas (...). Apesar da significativa evolução a nível legislativo, no que respeita à participação dos pais na vida da escola, esta parece adotar uma atitude defensiva, ao optar por formas tradicionais e formais de relacionamento com os pais (...). E os pais parecem considerar que só se vai à escola quando os filhos têm algum problema, alguma dificuldade ou participaram numa situação de indisciplina.

Assim, é importante mudar mentalidades e os professores podem e devem incentivar os pais a irem às escolas e participarem ativamente na educação dos seus filhos, mostrando interesse pelas aprendizagens dos seus educandos e dando o seu contributo na vida escolar dos filhos.

Segundo Pugh, De’Ath & Smith (1994), citados por Asseiro (2004), citado por Miguéns (2005, p. 94),

Educar crianças é talvez a tarefa mais importante e desafiadora que a maior parte de nós executa. É um compromisso para toda a vida – por vezes descrito como a única tarefa que temos na vida – e o facto de a executarmos bem tem a probabilidade de ter um impacto nas gerações futuras, tendo um papel significativo na modelação dos valores e atitudes que os jovens tomam até às suas próprias relações adultas e a sua abordagem em serem pais por sua vez.

As escolas devem ser promotoras de políticas e estratégias que visem uma maior aproximação das famílias à escola. Os pais e outros encarregados de educação podem ser envolvidos de diversas formas e cabe à escola proporcionar uma variedade de modalidades de envolvimento parental.

É importante salientar que, como refere Giorgi (1975), a família “é talvez a mais antiga das instituições humanas; sempre existiu em formas e processos variados e evoluiu e adaptou-se às condições de vida dominantes num determinado tempo e lugar. É o produto de uma determinada estrutura social” (p. 21). É então a estrutura familiar que vai proporcionar à criança “os sentimentos de segurança e de autonomia,

facilitar-lhe ações e comunicações com o ambiente antes de colocá-la em presença da realidade social constituída pela escola” (Vayer & Roncin, 1989, p. 16).

Giorgi (1975) alude ainda que “(...) a família preside aos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e à organização da vida afetiva e emotiva da criança segundo os modelos ambientais. Como agente socializador e educativo primário, ela exerce a primeira e mais indelével influência a criança” (p. 26).

White, citado por Gonçalves & Correia (1993), refere que “a Educação informal a que as famílias submetem os seus filhos tem muito maior impacto no desenvolvimento educacional total da criança do que aquela (formal) oferecida pelo sistema educativo” (pp. 71-72). É importante, assim, não esquecer que os pais são os principais educadores dos seus filhos e não devem colocar na escola a obrigatoriedade da sua educação.

Além disso, a maneira de ser e de estar dos pais tem uma incidência essencial sobre o próprio comportamento dos filhos e “não é preciso ser-se especialista para constatar que é muitas vezes do “estado” do meio familiar que dependem as atitudes e resultados na escola” (Thomas & Viselthier, 1993, p. 9).

A primeira instituição que educa as crianças são as famílias, nomeadamente os pais devem ser os primeiros educadores que as crianças têm, pois:

(...) A família é quase o que faz tudo, protege, se for uma boa família tem o direito...tem o dever de proteger; também tem o direito de mandar os filhos para uma boa escola, para se preocupar com a educação e... também... dá direito ao filho numa conversa na família... para mim é o direito à participação. Não são só os professores que nos educam, os pais também têm que nos educar... (...) Os pais formam a raiz, formam tudo...Porque da raiz nasce a árvore... (Fernandes, 2009, p. 229).

É então crucial incentivar a relação família-escola e para que tal ocorra, é necessário construir uma relação de diálogo mútuo, onde cada uma das partes tenha oportunidade de falar, observar e partilhar, permitindo que exista assim uma efetiva troca de saberes e experiências.

Os pais devem então estabelecer com os seus filhos um diálogo pedagógico, que ajudará a orientar as ações das crianças e “lhes permitirá sobretudo descobrirem que têm aí um largo potencial que carece de ser explorado. Como diz tão acertadamente (...) Garanderie: «Fazer emergir ao nível da consciência os hábitos

evocativos constituirá a pedra basilar do diálogo pedagógico» (Thomas & Viselthier, 1993, p. 46). Enquanto os alunos frequentam o 1.º CEB, “a prática do diálogo quotidiano não deve ser extensa. Mais vale uma pequena conversa visando um ponto determinado, e que porá a nu as falhas, do que um longo interrogatório, que um aluno da primária não tem capacidade de aguentar após um dia de aulas” (Thomas & Viselthier, 1993, p. 46). Quando as crianças regressam da escola, ou à noite, são os momentos cruciais para que os pais solicitem aos seus filhos que lhes contem como foi o dia de aulas e devem pormenorizar as perguntas, pois como refere Thomas & Viselthier (1993), os educandos “ficarão siderados com o interesse que [os pais demonstram] pelos seus estudos e o impacto será muito positivo” (p. 45).

É de mencionar que os alunos que compunham a turma do 1.º ano do 1.º CEB estavam habituados a um contexto familiar com a educadora da Educação Pré-Escolar, pelo que “Quando a criança abandona um contexto familiar (...), para ir à escola e ingressar numa determinada classe, a mudança é brutal” (Vayer & Roncin, 1989, p. 18). Além disso, “(...) a adaptação ao novo mundo não é imediata e nem sempre é fácil” (Vayer & Roncin, 1989, p. 18).

Como alude Brissard (1993), “os pais têm, hoje em dia, um papel importantíssimo na educação dos filhos, ajudando-os não só a ter sucesso nos estudos, mas, sobretudo, a ter sucesso na vida (...) [e] são os únicos que podem dar o apoio particular que a criança necessita em momentos cruciais do seu desenvolvimento” (p. 4).

O professor deve tentar, sempre que possível, envolver os pais em atividades promovidas pela escola e pela turma, além dos tradicionais eventos que a escola promove (ex: atividades de início e fim do ano letivo, festa de Natal, etc.), criando momentos mais diversificados que possibilitem a participação da família, como por exemplo, momentos de leitura proferidos pelos pais, exposições, convívios ou fazendo-os participar em atividades de cariz lúdico, porque como refere Brissard (1993) “a educação de uma criança (...) é feita de todo um número de momentos-chave que devem ser abordados (...) com inteligência e tato” (p. 4).

Para que os pais participem nas atividades escolares, dando o seu contributo, é essencial que os professores conheçam as disponibilidades e competências dos mesmos, como aconteceu no meu local de estágio, em que a professora cooperante

contribuía para que os pais dos alunos colaborassem na vida dos seus educandos e da turma.

Como salienta Giorgi (1975), “depois da família, a escola é o agente mais importante da socialização da criança (...) [uma vez que,] a escola continua, integra e amplia a obra educativa dos pais. Depois da família é a escola que exerce a influência máxima também na transmissão dos valores, da cultura e das tradições sociais” (p. 82). Assim, todos os cidadãos devem compreender a importância da escola, pois nenhuma outra instituição exerce uma influência durante tantas horas e durante tantos anos, no decorrer de uma faixa etária em que a personalidade do indivíduo é ainda moldável.

É ainda importante mencionar que “a comunicação com os pais [deve assentar] tanto quanto possível num registo positivo, ou seja, acentuar o que deve ser feito mais do que o que deve ser evitado, valorizar as competências mais do que apontar os insucessos, etc.” (Miguéns M. I., 2005, p. 97).

Ao longo da minha intervenção pedagógica, pude constatar que a maioria dos pais apresentava uma atitude bastante colaborativa com a professora titular de turma e esta tinha sempre em atenção que os pais colaborassem nas atividades que eram desenvolvidas, principalmente as de cariz lúdico, que eram aquelas que eram menos trabalhadas em sala de aula e, quando eram realizadas, tinham bastante significado para os alunos. Isto é essencial, pois “o professor constitui um modelo notável de identificação, fora da família, e o processo de identificação é certamente favorecido pelo fato de que a criança, na escola primária, tem um único professor” a lecionar as disciplinas nucleares (Giorgi, 1975, p. 90). “Contudo, enquanto que uma parte da turma se identifica mais completamente com o agente socializador, a outra parte identifica-se mais com o grupo dos pares” (Giorgi, 1975, p. 90).

Durante o estágio curricular, os pais e familiares com presença e intervenção assídua em contexto de sala de aula, foram um pai, uma mãe e uma avó, que desenvolveram e orientaram atividades de cariz lúdico com as crianças.

Deste modo, estes familiares colaboravam com a escola, pondo em prática de forma voluntária, as suas competências e conhecimentos de forma a enriquecer as aprendizagens dos seus educandos. Assim, o pai de uma aluna, cuja profissão era engenheiro informático, colaborava com a docente, transmitindo alguns dos seus conhecimentos na área das TIC, das 14h às 16h, todas as quartas-feiras, de quinze em

quinze dias, na B.E. A mãe de um aluno, que era professora de Expressão Plástica, dirigia-se à escola esporadicamente para realizar com as crianças da turma atividades de Expressão Plástica. A avó de dois alunos deslocava-se à escola todas as sextas-feiras das 11:30h às 12:30h e realizava com as crianças atividades de Expressão Dramática e Musical. Em relação ao enfeite do painel de entrada, de acordo com as diversas épocas festivas e estações do ano, era realizado com a colaboração de uma avó de uma antiga aluna da professora titular, que se dirigia à escola nos dias combinados com a professora, das 15h às 16h, de forma a organizar o painel com trabalhos realizados pelos alunos no decorrer das atividades de Expressão Plástica.

Esta relação de cooperação entre a professora orientadora cooperante, os pais e outros membros da família é, sem dúvida, uma mais-valia, pois permite que os alunos trabalhem conteúdos que caso não fosse assim feito, provavelmente não teriam tanto destaque, o que é essencial dado que a relação família-escola “(...) apresenta agora uma tendência progressiva, embora lenta, para um maior relacionamento entre todos os educadores, pais e professores. Na atualidade, existe uma maior consciência participativa, que se traduz numa relação pais-escola cada vez mais forte” (Diez, 1989, p. 7), e além disso, o envolvimento parental na escola e “o seu papel no ajustamento emocional e académico de crianças (...) tem sido alvo de múltiplos estudos. Por ser modificável e mais suscetível de intervenção comparativamente a outras características familiares (...), é perspectivado como um importante recurso para a promoção da aprendizagem” (Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2008, p. 92) e do desenvolvimento dos alunos.

Deve existir comunicação entre a família e a escola, o mais cedo possível, dado que os contactos realizados no início do ano letivo em que se forneça informação sobre os educandos podem repercutir-se de forma favorável na motivação dos alunos, na assiduidade, na pontualidade, na prevenção de problemas de disciplina, etc. É ainda de referir que a comunicação deve ser regular, estimulada e facilitada em termos de organização e funcionalidade por parte da escola, pois por vezes, os horários previstos pela instituição para receção aos pais não são os mais ajustados em termos de disponibilidade, o que poderá criar algumas dificuldades na ida dos pais à escola. Deve, pois, realizar-se, sempre que possível, um ajustamento do horário com o professor titular de turma, ou qualquer outro agente educativo.

As associações de pais podem desempenhar um papel fundamental no que respeita à relação entre a família e a escola, uma vez que é um órgão com algum relevo e pode proporcionar um maior número de momentos em que exista a colaboração dos pais/encarregados de educação com a restante comunidade educativa. Além disso, tem em vista diversas finalidades, nomeadamente a defesa dos direitos dos pais, no que se refere à educação dos filhos e a colaboração no trabalho educativo das escolas, em especial, nas atividades complementares ou extraescolares.

Como refere Diez (1989, p. 9), é

(...) Importante que exista esta relação entre os diversos educadores de um educando. Porém, não é menos importante que se entenda o verdadeiro sentido desta relação. É que, em muitas ocasiões, concebe-se a relação família-escola unicamente como um simples diálogo, mais ou menos frequente, entre pais e professores sobre o resultado académico dos estudos dos filhos, ou a assistência, pouco ou muito participativa, às reuniões convocadas pela escola. Todavia, a integração das pessoas, que estão envolvidas num mesmo processo educativo, exige muito mais que esta simples relação informativa.

São inúmeras as estratégias que a escola pode utilizar para trazer os pais à escola, como por exemplo: entrevistas individuais no início do ano letivo, de forma a conhecer melhor os pais e com que intuito podem cooperar com a instituição; diversas festas e convívios; teatros e exposições; jogos e atividades lúdicas; visitas de estudo; dias comemorativos, entre outros.

Segundo Diez (1989, pp. 8-9),

A tendência para uma maior relação família-escola obedece a várias causas. Uma delas é o sentido que a sociedade atual tem da responsabilidade educativa que compete aos pais na educação integral dos filhos (...). Outra causa é a consciência, cada vez mais vincada, de que a educação é um fenómeno complexo que necessita da ação combinada de muitos educadores. (...) [E] um terceiro fator que contribui, sem dúvida, no momento atual, para uma maior relação família-escola, é a existência de uma maior sensibilidade, em todos os espaços institucionais da sociedade, para exigir a participação como um direito.

O ensino será tanto mais estimulante e eficaz quando mais tiver em conta os interesses, as motivações e as necessidades dos alunos, e as preocupações, opiniões e conceções dos pais.

De acordo com Martínez (1993), “(...) o saudável e normal na criança é que dê dois passos em frente e um para trás. Isto é, os progressos são acompanhados por

retrocessos periódicos” (p. 41). Cabe aos pais e à escola cumprirem o seu papel e ajudar as crianças a tolerar esses retrocessos e a superá-los.

Como salienta Diez (1989, p. 10),

Já que a educação, mais que uma simples aprendizagem de conteúdos científicos e culturais destinados a promover a integração social e profissional do indivíduo, é o despertar de todas as capacidades inerentes ao ser humano, todos os educadores de um educando devem estar presentes em cada um dos diferentes aspetos que o hão-de formar como ser único, e, portanto, original. Porém, esta ação terá, necessariamente, modos e graus diferentes, deverá estar coordenada, por incidir no mesmo sujeito, e deverá abarcar todas as dimensões que a educação envolve e todas as estruturas que para ela contribuem.

João Asseiro (2004) citado por Miguéns (2005), ressalva que “os TPC devem ser feitos pelos filhos e devem servir, sobretudo, para interagir com os pais sobre o que estão a aprender na Escola” (p. 93), dado que, “a ajuda em casa, dos avós e/ou dos pais, só pode significar: encorajar, ouvir, reagir, premiar, guiar, supervisionar e discutir, e não ensinar os conteúdos escolares” (Miguéns M. I., Seminário Educação e Família, 2005, p. 93). Deste modo, os pais devem apoiar e incentivar os filhos na resolução dos TPC auxiliando-os na sua resolução, mas nunca resolvendo os mesmos por eles.

É importante mencionar que o clima relacional entre a professora titular de turma e os pais; os técnicos e os pais; e os auxiliares de ação e educativa e os pais; tinham uma boa relação, pois além de a maioria dos pais se deslocarem frequentemente à escola, para saber informações dos seus educandos, algumas vezes solicitados pela docente, mas muitas outras não o sendo, mostrando interesse pelas aprendizagens dos seus filhos.

Diez (1989, p. 10) acrescenta ainda que,

[A] família e escola têm, na educação da criança, um lugar de encontro, de ação e de relação coordenadas. A ação educativa dos pais e da escola pode ser coincidente ou complementar, em todas as dimensões da pessoa, segundo os aspetos que importa educar em cada caso concreto, contudo devem ser sempre ações incidentes, já que recaem no mesmo educando. Esta incidência é, pois, uma relação vital.

Em suma, compreendi que para que exista uma relação família-escola eficaz é necessário que todos os agentes educativos contribuam para tal, pois como refere Giorgi (1975), “a família e a escola são as duas instituições fundamentais de

socialização da criança. Primeiro, é no seio da família e depois na escola que a criança cresce, se desenvolve, forma a sua identidade” (p. 111). Assim, a escola deve atuar em parceria na educação das crianças, envolvendo os pais/encarregados de educação, incentivando a sua participação e trabalhando colaborativamente com eles, devendo existir uma relação feita de confiança mútua entre a família e a escola.

Capítulo IX - Reflexão em torno do meu percurso formativo

Ao longo deste capítulo pretendo refletir sobre o estágio efetuado no 1.º CEB, dando destaque aos obstáculos que tive de ultrapassar, bem como o “caminho” que tracei para os superar e por fim, as metas que consegui alcançar.

Desde o início da prática educativa, que todos os elementos do grupo de estágio foram muito bem acolhidos por toda a comunidade educativa. A professora orientadora cooperante recebeu o grupo com bastante empatia e disponibilizou-se para o auxiliar em tudo aquilo que fosse necessário. A docente observou todas as fichas de trabalho que foram sendo implementadas, no decorrer da intervenção, manifestando a sua opinião e criticando alguns aspetos de forma construtiva, o que foi essencial para melhorar a prática pedagógica.

As crianças demonstraram uma grande empatia para comigo, que foi aumentando ao longo das semanas de estágio, e reparei que, nas semanas de observação, quando os alunos tinham dúvidas, colocavam as mesmas à professora, sem terem receio de perguntar, o que é bastante positivo nestas idades, pois se tiverem receio de tirar as suas dúvidas, estas não só vão aumentar como agravar-se ao longo do seu percurso escolar. Também foi possível constatar, que a turma era um grupo coeso e apresentava um aproveitamento escolar elevado, apesar de algumas crianças serem bastante irrequietas e desatentas.

Em relação aos pais/encarregados de educação, fiquei muito surpreendida, uma vez que, foi o primeiro estágio em que intervim, em que os mesmos queriam e gostavam de saber a opinião das professoras estagiárias, sobre como decorria o comportamento e o desempenho escolar dos seus educandos. Este facto, fez crescer em mim uma maior responsabilidade, pois apreciei que os pais/encarregados de educação tivessem a opinião do grupo de estágio em conta, bem como o vissem como uma mais-valia na educação dos seus educandos, pois muitos deles falaram comigo e referiram que desde que o grupo estava a acompanhar as crianças, se observava uma maior evolução e que como eram usadas estratégias diversificadas e dinâmicas, as mesmas compreendiam melhor os conteúdos e comentavam que gostavam mais das aulas.

A docente utilizava como recursos privilegiados para ensinar os conteúdos aos alunos o manual escolar e fichas de trabalho e explicava de igual modo para todos eles,

não utilizando um ensino diferenciado para aqueles que apresentavam mais dificuldades. A professora poderia assim, optar por elaborar fichas contendo os mesmos conteúdos, mas adaptadas para as crianças com mais dificuldades, nomeadamente no que diz respeito ao número de questões e com um grau de complexidade um pouco inferior. Considero que se tivesse optado por esta estratégia teria sido uma mais-valia, pois como estes alunos demoravam sempre mais tempo que os restantes a terminar as tarefas e a professora titular não aguardava que eles as concluíssem, antes de lecionar um novo conteúdo, os mesmos poderiam sentir-se desmotivados, uma vez que, na grande maioria dos intervalos ficavam a terminar as fichas ou o manual, tendo os intervalos muito reduzidos, o que raramente lhes permitia ter tempo para brincar.

É de salientar que os alunos que apresentavam um comportamento menos correto na sala de aula eram quase sempre aqueles que permaneciam uma parte dos intervalos na sala. A docente indicava as crianças que não podiam ir ao intervalo escrevendo no quadro branco os nomes dos alunos mais perturbadores e, no final de cada dia de aulas, transmitia oralmente o balanço do comportamento, atribuindo a cada criança uma bola verde (bom comportamento), ou amarela (comportamento satisfatório), ou vermelha (mau comportamento), sempre de acordo com a postura que cada um tinha durante a aula. Diariamente registava e arquivava no dossiê a grelha do comportamento não a afixando no painel de modo a ser visível para os alunos. Essa visibilidade deveria ser dada assim como um reforço positivo de modo a haver um compromisso para a melhoria das atitudes comportamentais.

A distribuição dos alunos, pelas mesas, na sala de aula, deveria ter sofrido mais alterações, porque a maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem encontravam-se nos últimos lugares das filas. No entanto, após o grupo de estágio ter relatado este facto à professora titular, algumas alterações foram efetuadas. Aquando da realização de trabalhos de grupo, a disposição das mesas era alterada, frequentemente pelas professoras estagiárias.

Na maioria das aulas, a professora titular de turma solicitava aos alunos que lessem as fichas de leitura elaboradas por ela e pelo grupo de estágio, que continham palavras, frases e no final da intervenção, já algum texto, uma vez que, eram alunos do 1.º ano, e estavam sempre a evoluir a cada dia que passava; e as fichas iam

acompanhando em termos de complexidade essa evolução. Considero esta uma ótima estratégia, pois desta forma as crianças progrediram imenso na leitura e a docente tinha a preocupação que todos os alunos lessem, principalmente aqueles que revelavam uma maior dificuldade na decifração e permitia assim, que fosse desenvolvida a literacia emergente. Na introdução de um novo grafema, a professora optava sempre por fazer a leitura dos diversos poemas de *Luísa Ducla Soares* que se encontravam no manual como proposta de exploração. Nas diversas aulas em que foram introduzidos grafemas, as professoras estagiárias seguiram a mesma metodologia, mas mimando os poemas, algo que as crianças não costumavam fazer, mas que apreciaram, e explorando os mesmos fazendo diversas tarefas com recurso ao CD áudio – Alfa.

É ainda de referir que, na resolução das fichas de trabalho, e por todas as crianças terem ritmos de aprendizagem diferentes, algumas não conseguiam acompanhar o grupo-turma, por demorarem mais tempo a terminar uma tarefa, por exemplo, e como não solicitavam à professora que repetisse a leitura do enunciado, acabavam por deixar alguns exercícios por resolver, uma vez que, ainda não sabiam ler fluentemente. Com a intervenção do grupo de estágio, este facto não aconteceu, uma vez que os alunos solicitavam ajuda quando não conseguiam resolver determinada tarefa e, como eramos três estagiárias na sala de aula, as duas que não estavam a lecionar a aula faziam um acompanhamento mais individualizado a cada criança.

Na elaboração das fichas de trabalho, o grupo de estágio teve sempre em atenção apenas usar grafemas, palavras e frases que os alunos já conseguissem ler, como a professora orientadora cooperante tinha sugerido. A docente, na maioria das fichas por ela elaboradas, nem sempre demonstrava esta preocupação, solicitando por vezes, às crianças que escrevessem palavras que continham grafemas desconhecidos para elas.

A professora titular, aquando da introdução de um número (normalmente utilizava o material *cuisenaire*), e solicitava sempre às crianças que tentassem demonstrar diversas formas de obter o mesmo número. Penso que esta metodologia é muito proveitosa, uma vez que, assim os alunos entendem que, por vezes, há mais que uma maneira possível e correta de resolver um determinado exercício.

Na resolução de problemas, a professora exigia quase sempre aos alunos que apresentassem o seu raciocínio através do colar de contas, da reta numérica e da

operação simples. Considero que esta metodologia é muito importante desde os primeiros anos, para que as crianças se apercebam que existem várias estratégias para resolver o mesmo problema e para desenvolver o seu raciocínio e modo de pensar.

Em relação às atividades artísticas, os alunos demonstraram um enorme interesse e prazer em realizar as atividades propostas. Nas aulas que implementei de Expressão e Educação Físico-Motora, as crianças sentiam um grau de satisfação elevado e empenharam-se bastante nas atividades, mas quando estas eram em grupo tinham alguma dificuldade em cooperar com os colegas. O comportamento das crianças nestas aulas nem sempre era o mais adequado, mas com o decorrer das mesmas foi evoluindo de forma bastante positiva.

Uma das maiores dificuldades que senti foi na realização de trabalhos de grupo com as crianças, uma vez que, os alunos nunca tinham utilizado esta metodologia. Ou seja, foi muito complicado para eles trabalharem em grupo inicialmente, pois a maioria queria resolver as tarefas de modo individual; e trabalhar a pares ou em grupos com mais elementos, revelou-se um verdadeiro desafio. Optei pela estratégia de colocar algumas crianças com mais dificuldades em determinados conteúdos com outras mais perspicazes e fui alterando os diversos grupos, conforme as atividades e a postura dos alunos em sala de aula. Acredito que o trabalho em grupo é fundamental e deveria ser iniciado desde tenra idade, pois é importante aprender a trabalhar neste formato, uma vez que, permite desenvolver diversas competências, tais como, a cooperação, saber ouvir o outro, respeitar as diversas opiniões, entre outras. Portanto, considero que a professora já deveria ter implementado esta estratégia de trabalho com os alunos, criando regras de trabalho coletivo, fomentando o mesmo, porque não há dúvida de que as crianças também aprendem com os seus pares.

A docente nem sempre fazia a correção dos trabalhos que as crianças levavam para casa, em sala de aula. A correção é importante para perceber se todos os alunos compreendiam os exercícios realizados fora do contexto escolar e todos deveriam participar na correção dos mesmos, principalmente os que evidenciaram mais dificuldades. É ainda de notar que a professora titular enviava todos os dias trabalhos para casa. Concordo em parte com esta metodologia, pois considero importante que os alunos levem trabalhos para casa de forma a desenvolver competências, criar rotinas de trabalho e como reforço daquilo que aprenderam nas aulas, mas em quantidade

reduzida e diversificados, privilegiando não só a expressão escrita, mas também a leitura, a oralidade, a iniciação à educação literária e situações problemáticas das suas vivências quotidianas. Dado que as crianças do 1.º CEB atualmente tem uma excessiva carga horária diária, passando demasiadas horas na escola, os professores deviam ter este aspeto em atenção, doseando os TPC, uma vez que as crianças necessitam de ter tempo para brincar.

No decorrer da intervenção, nunca foi facultado ao grupo de estágio acesso a materiais de desgaste que a escola dispunha em abundância, bem como a impressão de fotocópias para a utilização dos alunos. Penso que as escolas que optam por receber estagiários, deveriam ter este aspeto em consideração, dado que os estagiários lecionam e preparam as aulas como os professores titulares de turma, e assim sendo, é lamentável que continuem a ser os professores estagiários a suportar economicamente as despesas de todo o material de desgaste e inclusive da impressão das fotocópias facultadas aos alunos.

Pude constatar que na escola onde estagiei notou-se sempre preocupação em economizar energia e em poupar água. Também se verificou um especial cuidado com a limpeza e higienização dos espaços, bem como com a segurança das crianças. A participação da turma em vários projetos, nomeadamente no projeto *Eco-Escolas*, contribuiu para que se praticassem diariamente atos ecológicos, o que permitiu consciencializar as crianças para a importância da separação dos lixos, para a reciclagem e para a preservação do meio ambiente. De notar que o projeto: *A Horta*, solicitado pela professora titular foi delineado e elaborado pelo grupo de estágio, durante a intervenção, e implementado por mim em duas das aulas de Estudo do Meio.

Em relação ao grupo de estágio, gostaria de mencionar que funcionou de forma bastante positiva, tendo sido elaboradas todas as planificações, planos de aula e os diversos materiais em grupo. Todos os elementos manifestaram a sua opinião para a elaboração das diversas atividades, tendo chegado o grupo sempre a um consenso sem grandes conflitos. A coesão do grupo e o facto de os elementos terem um bom relacionamento contribuiu sem dúvida para o êxito que todos os elementos tiveram a nível individual.

Além disso, no decorrer das intervenções, enquanto um dos elementos do grupo lecionava a aula, os restantes sempre que era oportuno auxiliavam as crianças na

resolução dos exercícios, dando um acompanhamento especial àquelas que mostravam maiores dificuldades. Ao apoiarmo-nos desta forma, penso que as aulas foram mais proveitosas e correram de uma forma bastante positiva, a fim de promover o sucesso dos alunos.

Nas aulas que lecionei tentei sempre que todos os alunos acompanhassem o que ia explicando, elaborando questões a todas as crianças e solicitando a participação principalmente daquelas que mostravam algumas dificuldades em determinados conteúdos. Incentivei sempre os alunos para que não tivessem receio quando manifestavam as suas respostas e opiniões.

Demonstrei alguma dificuldade em controlar a turma, nas primeiras aulas, mas ao longo da lecionação fui melhorando bastante este aspeto. Devido ao facto de a turma ser bastante numerosa, barulhenta e desatenta, tive de ter “pulso firme” e não demonstrar demasiada confiança, para que as crianças não se sentissem demasiado à vontade e achassem que tinham controlo sobre a aula. Com a continuação das aulas, senti uma grande evolução neste aspeto, uma vez que, de aula para aula, os alunos sentiam-se à vontade para fazer as suas questões, mas também revelaram ter respeito por mim e por aquilo que lhes ensinava. Por estes fatores considero ter tido uma participação bastante positiva neste estágio, dado que tive sempre em atenção os aspetos científicos e quando surgia alguma dúvida estudava e pesquisava antecipadamente a resposta, de forma a estar bem fundamentada dos conteúdos a implementar. Além disso, demonstrei sempre empenho e interesse em querer saber mais e fui superando e melhorando as dificuldades com o desenrolar da prática pedagógica.

Gostaria de mencionar que, como futura professora, gostaria de ter observado aulas mais dinâmicas e interdisciplinares, visto que a docente utilizava em demasia o manual escolar, solicitando às crianças que resolvessem exercícios contendo grafemas que elas ainda não tinham aprendido, por exemplo. O manual escolar é um instrumento de trabalho privilegiado, contudo, os professores não o deveriam utilizar como instrumento único em contexto de sala de aula, recorrendo também a outros recursos para lecionar as suas aulas. Penso que a professora orientadora cooperante poderia ter recorrido às TIC e a materiais lúdicos, como alguns dos que o grupo de estágio implementou, pois na minha opinião é muito mais apelativo, já que assim as crianças

permanecem mais atentas pois sentem-se mais motivadas e conseguem reter muito mais informação. É claro que todos os métodos têm aspetos positivos e negativos, pelo que a maioria das metodologias podem ser testadas e utilizadas em contexto de sala de aula, consoante as características do grupo-turma com que se interage, percebendo em cada caso a que surte mais efeito e sucesso escolar.

Após esta intervenção pedagógica, percebi que a Educação Básica é um todo coerente e sequencial ainda que integre diferentes ciclos. Apercebi-me de como é importante a articulação entre os diferentes níveis de ensino e que a escola deve ser uma instituição aberta à comunidade, colaborando mutuamente.

De todos os estágios que se desenvolveram no 1.º CEB, considero que este foi o mais trabalhoso, mas também o mais compensador, pois obtive diversos conhecimentos não só pedagógicos mas também científicos e didáticos, dado que na prática é que tudo se aprende, e só na prática é que se percebe se as estratégias pensadas resultam ou deveriam ser elaboradas de forma diferente. Senti uma constante evolução, não só no domínio da turma mas, também, na forma de me expressar a lecionar as aulas, assim como em motivar os alunos para a prática de diversas atividades.

Com o decorrer da intervenção, constatei que para ser uma professora competente e eficaz no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, a experiência é fundamental, pois é com ela que se aprende a selecionar estratégias que se adequem ao perfil de cada aluno, pois existe a necessidade de diferentes respostas para cada criança. Todos os alunos são diferentes e por isso, necessitam de estratégias diferenciadas para se sentirem motivados a aprender, fomentando assim o desejo de continuar a aprender ao longo da vida.

Em suma, a intervenção pedagógica foi muito gratificante e quanto mais “caminho” neste percurso, mais certezas tenho que ser professora é o que realmente ambiciono ser no futuro próximo, pois não há nada mais gratificante que contribuir para a aprendizagem e educação das crianças, tendo sempre a consciência que, para se ser uma docente competente, é necessário ter um enorme empenho nesta profissão. Como profissional, tenho de continuar o meu percurso formativo, adaptando-me constantemente a novos desafios e estar preparada para todas mudanças a nível científico e tecnológico, adaptando-me às transformações decorrentes de uma sociedade de consumo cada vez mais complexa e em constante mutação.

**PARTE III – PRÁTICA DE
ENSINO SUPERVISIONADA EM
2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Capítulo X – Organização das atividades de Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo do Ensino Básico

A prática educativa do 2.º Ciclo do Ensino Básico envolveu três componentes que se interligam: observação de aulas, intervenção na sala de aula e reflexão.

O estágio decorreu no 2.º semestre de 2015, de dois de março a vinte e nove de maio de dois mil e quinze, nas disciplinas nucleares de Ciências Naturais, História e Geografia de Portugal, Matemática e Português. Este estágio englobou quatro dimensões: a observação, a planificação, a intervenção e, por último, a reflexão pós-intervenção.

A prática letiva iniciou-se com um período de duas semanas de observação das aulas dos Professores Orientadores Cooperantes, durante as quais pude obter um conhecimento mais aprofundado do contexto escolar e das características dos alunos das respetivas turmas em que iria lecionar aulas. Estes dados foram essenciais para as planificações das aulas e para a intervenção em contexto de sala de aula. Foi, ainda, durante este período que acordei com os Professores Orientadores Cooperantes os conteúdos programáticos que iria desenvolver e se produziu o mapa de atuação a cada uma das disciplinas curriculares.

Após ter conhecimento dos conteúdos que iria lecionar, iniciei a planificação das aulas das diversas disciplinas optando por tarefas e atividades que permitissem desenvolver as aprendizagens ativas dos discentes, bem como escolhendo estratégias e metodologias que me permitissem antever as dificuldades dos alunos. Antes de implementar as aulas planeadas coube-me tomar diversas decisões, como por exemplos as tarefas e atividades que iria desenvolver com as crianças, e refletir sobre os assuntos e metodologias que iria pôr em prática, pois como afirma Zabalza (1992), a planificação pode ser entendida como “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 48). É importante não esquecer que a planificação deve ser flexível, passível de ser alterada consoante o desenvolvimento das aulas e as necessidades dos discentes, permitindo ao docente a possibilidade de a rever, modificar e melhorar sempre que seja necessário.

Nas disciplinas de Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, a intervenção decorreu durante quatro aulas (duas delas de noventa minutos e duas outras de quarenta e cinco minutos) e nas disciplinas de Matemática e Português, a intervenção decorreu durante seis aulas, tendo sido todas de noventa minutos.

Por último, a reflexão foi efetuada no decorrer do estágio e realizada com os diversos intervenientes no processo formativo no final de cada aula lecionada.

Segundo Brandão, citado por Bassanezi (2002), “a educação existe por toda a parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. A escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer” (p. 15).

Capítulo XI – Caracterização do contexto de intervenção em 2.º Ciclo do Ensino Básico.

11.1. Apresentação e Caracterização do Agrupamento de Escolas

A Escola Básica onde decorreu o estágio, que é a Escola Sede do Agrupamento, situa-se em Coimbra, na margem direita do rio Mondego.

11.1.1. Caracterização histórica, geográfica, económica e social da zona envolvente

Desconhece-se qual a origem exata da cidade de Coimbra, apenas sabe-se que é muito antiga e que em 1064 foi reconquistada definitivamente aos mouros, no entanto já era considerada cidade antes dessa data.

Atualmente, Coimbra é uma cidade situada no Centro de Portugal, da sub-região do Baixo Mondego e da Beira Litoral, banhada pelo rio Mondego.

O município é limitado a Norte pela Mealhada, a Este por Penacova, Vila Nova de Poiares e Miranda do Corvo, a Sul por Condeixa-a-Nova e a Oeste por Montemor-o-Velho.

O concelho de Coimbra é constituído por trinta e uma freguesias das quais, vinte e quatro são urbanas, cinco são mediantemente urbanas e duas são rurais.

Coimbra apresenta uma área de 319,4 Km² e é constituída por uma população de 143 396 habitantes, segundo dados estatísticos de dois mil e onze.

O número de estabelecimentos de ensino é elevado no setor público, com exceção na Educação Pré-Escolar, no 2.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, onde os estabelecimentos de ensino privado encontram-se em maior número.

A população empregada por ramos de atividade económica detém maior número de trabalhadores no setor terciário, seguindo-se o setor secundário e em último lugar o primário.

11.1.2. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas formou-se no ano letivo de 2003/2004, e agrega, atualmente, dois Jardins de Infância, quatro Escolas do 1.º CEB e uma Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, sendo esta última a Sede deste Agrupamento.

Algumas instalações das Escolas dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, existem há mais de trinta anos e algumas delas, não estão adaptadas à utilização por parte de pessoas com mobilidade limitada, ou seja portadoras de deficiência física.

Estas instalações manifestam, igualmente, sinais evidentes de falta de manutenção. A situação evidenciada, foi solucionada, em parte, com a construção de um Centro Escolar, com as valências de Jardim de Infância e 1.º CEB, e uma outra Escola do 1.º CEB, pertencente ao Agrupamento, foi recentemente remodelada.

Neste Agrupamento de Escolas, existem Unidades de Apoio Especializado (UAE) para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo Cegueira, que se encontram na Escola Sede. Ainda fazem parte do Agrupamento, as Unidades de Ensino Estruturado (UEE) para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, que se situam na Escola Básica que sofreu recentemente modificações.

Segundo o Relatório da Avaliação Externa das Escolas, o ensino desenvolvido no Agrupamento mostra-se, na sua grande maioria, adequado às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, estando direcionado para o prosseguimento de estudos num contexto de valorização do sucesso académico e das competências sociais.

A abertura do Agrupamento à comunidade traduz-se numa participação muito ativa dos pais/encarregados de educação nos órgãos escolares, no envolvimento frequente nas atividades pedagógicas das crianças, sendo algumas da sua iniciativa e, pontualmente, em determinados aspetos, da gestão quotidiana das escolas.

11.1.3. População escolar e recursos humanos do Agrupamento

A população escolar deste Agrupamento é constituída maioritariamente por discentes cuja residência se situa na área de influência das Escolas. No entanto, dado que a maioria das Escolas do Agrupamento se situam numa zona da cidade onde existem numerosos serviços e bastantes locais de emprego, algumas crianças vêm diariamente de localidades vizinhas, por motivos relacionados com a proximidade do local de trabalho dos pais.

Por conseguinte, o Agrupamento é frequentado por uma população marcadamente urbana, existindo, contudo, uma minoria mais rural, em duas das Escolas pertencentes ao Agrupamento.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, é possível mencionar que, relativamente ao número de alunos que integram este Agrupamento, podemos destacar que no ano 2014/2015:

O número de alunos que frequentavam a Educação Pré-Escolar perfaziam um total de sessenta e cinco crianças; no 1.ª CEB existiam seiscentas e trinta e uma crianças; no 2.º CEB haviam trezentos e quarenta e cinco discentes e no 3.º CEB existiam duzentos e sessenta e quatro alunos.

Em relação à proveniência sociocultural da comunidade, a grande maioria dos indivíduos eram provenientes de Coimbra e arredores, e as famílias apresentavam um nível económico e cultural médio-alto.

Em relação ao número de docentes por níveis de escolaridade, é de referir que existiam quatro educadoras na Educação Pré-Escolar e a lecionar no 1.º CEB colaboravam trinta e dois professores.

É ainda de mencionar que em relação aos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico não se consegue ter uma noção de quantos professores trabalhavam em cada Ciclo, até porque alguns/algumas docentes podem trabalhar em mais do que um Ciclo de Ensino.

No Agrupamento trabalhavam cento e quarenta docentes e colaborava uma minoria, nomeadamente treze docentes, no Estabelecimento Prisional de Coimbra.

Em relação ao pessoal não docente, existiam no Agrupamento em questão: Técnicos Superiores, Assistentes Técnicos, Assistentes Operacionais e Tarefeiros.

11.2. Apresentação e Caracterização da Escola

As instalações da Escola Sede existem há mais de trinta anos e não estão, algumas delas, adaptadas à sua utilização por parte de pessoas com mobilidade limitada, como foi referido anteriormente.

A Escola Sede do Agrupamento é constituída por um pavilhão polidesportivo, recentemente intervencionado, um campo de jogos exteriores, seis blocos, cinco dos quais destinados à prática letiva e um destinado aos serviços administrativos e órgãos de gestão. Neste último bloco funciona, igualmente, uma das três Bibliotecas Escolares deste Agrupamento, assim como o Bar dos alunos, o Refeitório e um espaço destinado ao convívio entre discentes.

Em relação à Biblioteca Escolar esta está organizada em “áreas funcionais, cuja definição decorre da sua integração na Rede de Bibliotecas Escolares, e, por inerência, adotam os ideários internacionais por esta subscritos, no respeitante ao papel e missão

das bibliotecas escolares.”¹ É ainda de notar, que em relação à Biblioteca, existem limitações de espaço e condicionalismos de localização, que interferem quer com a organização das áreas acima citadas, quer com o seu funcionamento, quer, ainda, com o acesso dos seus utilizadores.

Como foi mencionado aquando da caracterização do Agrupamento, a Escola Sede beneficia ainda de uma Unidade de Apoio a discentes com multideficiência que frequentam os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, que tem por finalidade desenvolver respostas educativas diferenciadas e específicas para alunos com esta problemática.

Foi também criada uma sala devidamente equipada destinada aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, que tem como principal objetivo proporcionar atividades promotoras da sua autonomia pessoal e social.

A Escola Sede “para além dos cursos de formação curricular, promove a existência de projetos dinâmicos e iniciativas no âmbito de atividades de apoio ao currículo formal, com vista a facilitar a existência de aprendizagens diversificadas, bem como o acesso a recursos documentais, tecnológicos e digitais complementares ao estudo na sala de aula. Esta oferta é dinamizada [pelo serviço da Biblioteca Escolar], pelas Salas de Estudo, pelos Clubes, Ateliers, Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno, Projetos e Parcerias.”²

As Atividades Extracurriculares contribuem para a formação global do aluno sendo destacadas como áreas prioritárias, a formação pessoal, social, cívica, estética e tecnológica.

Por último, é de referir que a Escola proporciona também aos alunos com Necessidades Educativas de carácter permanente, “apoio terapêutico nas valências de Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Fisioterapia ministrado pelo Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) de Coimbra.”²

¹ In Projeto Educativo do Agrupamento, consultado no Website do Agrupamento a vinte e dois de junho de dois mil e quinze.

² In Projeto Educativo do Agrupamento, consultado no Website do Agrupamento a vinte e três de junho de dois mil e quinze.

11.3. Caracterização das turmas em que intervém

11.3.1. Caracterização da turma do 5.ºA

A Intervenção Pedagógica das disciplinas de Ciências Naturais e Matemática ocorreu na turma A do 5.º ano de escolaridade.

No início do ano letivo, a turma do 5.º A era composta por vinte e quatro alunos, sendo dez crianças do sexo masculino e catorze crianças do sexo feminino. Aquando da intervenção pedagógica, foi verificado que um elemento do sexo masculino já não pertencia à turma, tendo sido transferido no início do ano letivo para outra escola.

No momento da matrícula os alunos apresentavam idades compreendidas entre os nove e os onze anos de idade, sendo esta última idade alusiva a um aluno da turma que ficara retido anteriormente no mesmo ano de ensino.

Todas as crianças que constituíam a turma eram de nacionalidade portuguesa.

De uma forma geral a turma apresentava um bom desempenho global, sendo destacado o empenho e o interesse pela aprendizagem dos conteúdos por parte de todos os alunos. Constatou-se também que algumas crianças revelavam estudo sistemático. No que diz respeito à realização dos trabalhos de casa, era notória uma grande dedicação, pois excepcionalmente é que um ou outro aluno falhava neste compromisso.

Na generalidade, as crianças não apresentavam problemas de comportamento, destacando-se por vezes e em alguns casos particulares, a falta de atenção e alguma irrequietude, incluindo a conversa com o parceiro. Pelos motivos enumerados anteriormente, por vezes era difícil conseguir gerir todas as participações e intervenções nas aulas devido à desorganização e impaciência de determinados alunos. No entanto, a maioria das intervenções por parte dos alunos eram bastante positivas, o que facilitava o desenrolar das aulas, tornando-as mais eficazes.

A partir dos dados observados na Grelha da Lista dos Alunos, foi possível averiguar que apenas duas crianças tinham subsídio escolar, em que um aluno era beneficiado com escalão A e outro com escalão B. Por este aspeto, é possível considerar que o nível socioeconómico da turma era médio-alto. É ainda de mencionar que a turma não integrava nenhum aluno com NEE.

11.3.2. Caracterização da turma do 6.º C

A Intervenção Pedagógica da disciplina de História e Geografia de Portugal ocorreu na turma C do 6.º ano de escolaridade.

Inicialmente a turma do 6.º C era composta por vinte e um alunos, sendo onze crianças do sexo masculino e dez crianças do sexo feminino. Aquando da intervenção pedagógica, constatou-se que um elemento do sexo masculino já não fazia parte da turma, tendo sido transferido no início do ano letivo.

No momento da matrícula os alunos apresentavam idades compreendidas entre os dez e os doze anos de idade. É de notar que não existia nenhuma retenção no ano letivo em que se desenvolveu o estágio.

Todas as crianças que constituíam a turma eram de nacionalidade portuguesa.

De uma forma geral a turma apresentava um bom desempenho global, sendo destacado o empenho e o interesse pela aprendizagem dos conteúdos por parte da maioria dos alunos. Verificou-se também que algumas crianças revelavam estudo sistemático. No que diz respeito à realização dos trabalhos de casa, era notória uma grande dedicação por parte das crianças, pois estas faziam quase sempre o mesmo.

Na generalidade, as crianças não apresentavam problemas de comportamento, destacando-se por vezes e em alguns casos particulares, a falta de atenção e alguma inquietude, incluindo a conversa com o parceiro. Pelos motivos enumerados anteriormente, tornava-se difícil conseguir gerir todas as participações e intervenções nas aulas devido à desorganização e impaciência de determinados alunos. E acrescenta-se que a maioria das intervenções por parte destes eram bastante positivas, o que facilitava o desenrolar das aulas, tornando-as mais eficazes. Todavia, algumas crianças apenas participavam quando eram solicitadas ou quando estavam seguras da assertividade das suas respostas.

A partir dos dados observados na Grelha da Lista dos Alunos foi possível constatar que apenas três crianças tinham subsídio escolar, sendo beneficiadas com escalão A. Assim, pode-se considerar que o nível socioeconómico da turma era médio-alto. Ainda importa mencionar que a turma integrava dois alunos com NEE, sendo um deles autista com síndrome de oposição e outro apresentava um défice cognitivo.

11.3.3. Caracterização da turma do 6.ºD

A Intervenção Pedagógica da disciplina de Português ocorreu na turma D do 6.º ano de escolaridade.

A turma do 6.º D era composta por vinte alunos, sendo onze crianças do sexo masculino e nove crianças do sexo feminino. No momento da matrícula os alunos

apresentavam idades compreendidas entre os dez e os quinze anos de idade. É de referenciar que existiam quatro alunos repetentes, daí a divergência de idades.

Todas as crianças que constituíam a turma eram de nacionalidade portuguesa e de uma forma geral a turma era bastante heterogénea, devido não só à diferença de idades, como também aos níveis socioeconómicos diferenciados.

Alguns elementos da turma apresentavam um bom desempenho global, sendo destacado o empenho e o interesse pela aprendizagem dos conteúdos. Em contrapartida, outros alunos demonstravam um quase total desinteresse pelos temas abordados em contexto de sala de aula.

Verificou-se também que algumas crianças revelavam um estudo sistemático. No que diz respeito à realização dos trabalhos de casa, era notória uma grande dedicação por parte da maioria das crianças, à exceção de um restrito número de alunos, que falhavam quase sempre este compromisso.

A turma, de uma forma geral, apresentava um comportamento adequado, destacando-se por vezes e em alguns casos particulares, a falta de atenção e alguma irrequietude, incluindo a conversa com o parceiro. Todavia, um grupo diminuto de alunos apresentava problemas de comportamento, que se revelava na perturbação e na agitação das aulas.

Por vezes tornava-se difícil conseguir gerir todas as participações e intervenções nas aulas, não por falta de desorganização e impaciência das crianças, mas sim, por estas serem sempre as mesmas a quererem dar o seu contributo para as aulas. É de referir, que a maioria das intervenções por parte destas eram bastante positivas, o que facilitava o desenrolar das aulas, tornando-as mais eficazes. Acrescenta-se que algumas crianças apenas participavam quando eram solicitadas ou quando estavam seguras da assertividade das suas respostas.

A partir dos dados observados na Grelha da Lista dos Alunos, foi possível constatar que apenas quatro crianças tinham subsídio escolar, em que todas eram beneficiadas com escalão A. Por este aspeto, pode-se considerar que o nível socioeconómico da turma era médio-alto. Ainda importa mencionar que a turma integrava duas alunas com NEE, sendo ambas disléxicas.

Capítulo XII – Intervenção Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico

12.1. Ciências Naturais

12.1.1. Fundamentação da prática

A prática letiva envolveu quatro aulas (duas de noventa minutos e duas de quarenta e cinco minutos). A lecionação ocorreu numa turma de vinte e três alunos, do 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB, numa escola pública de Coimbra. A sequência de ensino tinha como foco o domínio: *Diversidade de seres vivos e suas interações com o meio: diversidade nos animais*.

Os objetivos específicos das aulas foram: descrever adaptações morfológicas das aves e dos mamíferos à procura e à captação de alimento, com base em documentos diversificados; e comparar os comportamentos dos animais na obtenção de alimento com as características morfológicas que possuem (1.ª aula); resumir as etapas do ciclo de vida de um animal (2.ª aula); descrever a influência da água, da luz e da temperatura no comportamento dos animais, através do controlo de variáveis, em laboratório; apresentar três exemplos de adaptações morfológicas e comportamentais dos animais à variação de três fatores abióticos (água, luz e temperatura) (3.ª aula); conhecer a influência dos fatores abióticos nas adaptações morfológicas e comportamentais dos animais (4.ª aula).

Com o intuito de aprofundar o conhecimento científico a lecionar em CN, foram analisados, em pormenor, os seguintes documentos: *Ciência e Educação em Ciência* (Miguéns M. I., 2007); *Ciência para Todos* (Rutherford & Ahlgren, 1995); *Dimensões formativas de disciplinas do Ensino Básico: Ciências da Natureza* (Miguéns, Serra, Simões, & Roldão, 1996); *Ensinando ciência para a compreensão: uma visão construtivista* (Mintzes, Wandersee, & Novak, 2000); *Explorando: Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores* (Martins, et al., 2006).

Também foram examinados, de forma detalhada, os seguintes documentos curriculares de CN do 5.º ano do 2.º CEB: o *Programa de Ciências da Natureza* (Ministério da Educação, 1991); as *Metas Curriculares de Ciências Naturais do 2.º CEB* (Bonito, et al., 2013); e o manual e caderno de atividades de CN usado

regularmente pela professora da disciplina: *Ciências Naturais 5 – Projeto: Desafios* (Caldas & Pestana, 2014).

Ciências Naturais é uma disciplina do 2.º CEB que se baseia no conhecimento e na reflexão sobre o mundo que nos rodeia e nas transformações científicas e tecnológicas que ocorrem ao longo dos séculos, abordando exemplos reais e concretos para que os alunos compreendam essas transformações de um modo mais significativo. Sendo assim, esta disciplina é essencial no percurso escolar das crianças, visto que dada a “importância cada vez maior da ciência em todos os domínios da sociedade, torna-se necessário que o indivíduo aprenda, na escola, a lidar com a tecnologia e a adquirir a capacidade para usar a ciência na melhoria da sua vida” (Pereira M. P., 1992, p. 27).

Numa perspetiva construtivista, segundo Fosnot (1989), “o aluno deve construir o conhecimento, [e] o professor deve agir como intermediário criativo no processo” (p. 48), visto que este modelo não vê a aprendizagem como “uma acumulação de factos de associações” (p. 48). Como tal, ao longo da prática, pretendeu-se inculcar o gosto pela disciplina de Ciências Naturais, de modo a que as crianças comesçassem a estar mais atentas à vida e aos fenómenos que as rodeiam diariamente; observando-os e tendo curiosidade sobre eles. Assim, em todas as aulas de Ciências Naturais, foram explorados os conhecimentos prévios dos alunos, quer através do diálogo, quer colocando questões do tipo *Como?* e *Porquê?*, conduzindo-os a pequenas discussões e fazendo-os pensar e questionar o mundo que os rodeia.

É importante conduzir as crianças a construírem o seu próprio conhecimento, sendo a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) uma mais-valia no Ensino das Ciências. Esta é uma metodologia de ensino e de aprendizagem “centrada no aluno (por isso designada por aprendizagem) que parte sempre de um problema real do quotidiano, cuja resolução se revela importante em termos pessoais, sociais e/ou ambientais” (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 11). Esta metodologia “enquadra-se numa perspetiva socio construtivista da aprendizagem” (*Ibidem*, p. 9), em que os alunos têm um papel ativo e primordial, restando ao docente um papel de condutor e “mediador (...) na aprendizagem” (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 9), caracterizando-se também pelo trabalho de grupo, proporcionando, entre as crianças uma “partilha da aprendizagem com os seus pares”, visto que “o trabalho é

desenvolvido em pequenos grupos de quatro a seis elementos” (*Ibidem*, p. 9). A ABRP tem por base “(...) os conhecimentos prévios dos alunos” (Vasconcelos & Almeida, 2012, p. 9), partindo dos mesmos com o intuito de fazer um levantamento das questões que se querem ver resolvidas, de modo a que as crianças se questionem e procurem, autonomamente, a solução para as mesmas, “facilitando a aprendizagem de novos saberes, desenvolvendo o pensamento crítico e capacidades diversas” (*Ibidem*, p. 9).

Um docente deve ser capaz de validar a correção científica de todo o tipo de respostas dadas pelas crianças e proporcionar-lhes o estímulo mais adequado para no processo de ensino e aprendizagem estas se aperfeiçoarem e progredirem, pois “aprendemos com os outros relacionando-nos com eles; aprendemos com as coisas manejando-as, utilizando-as, transformando-as, reconstruindo-as nas suas funções e formas; aprendemos com o mundo mantendo viva a nossa curiosidade, questionando a realidade que nos rodeia” (Cavaco, 1992, p. 15).

O senso comum é um ponto de partida para que exista uma aprendizagem eficaz. Como tal, é essencial perceber as concepções alternativas da criança, bem como os seus conhecimentos prévios e “discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina” (Freire, 2012, p. 43).

Assim, e como refere Perrenoud (2000), os professores “ (...) devem trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados” (p. 28), dado que “(...) o fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe” (Mintzes, Wandersee, & Novak, 2000, p. 85). Na prática letiva, a exploração dos conhecimentos prévios das crianças foi fundamental para que estas refletissem sobre os temas, para esclarecer as concepções que as crianças tinham, quer fossem de todo erradas ou incompletas, bem como para entender melhor as ideias e os pontos de vista que os alunos tinham sobre um determinado conteúdo.

É essencial recorrer a exemplos concretos e reais, visto que,

Na educação básica, procura-se que o indivíduo adquira atitudes, como a curiosidade, a exigência de fundamentação, a necessidade de prova para o julgamento, a persistência, entre outras; pretende-se que, no desenvolvimento do seu processo de socialização, o indivíduo valorize a cooperação e a consideração do ponto de vista dos outros (...) (Pereira M. P., 1992, p. 27).

Segundo Ponte (1986), “(...) o computador é um instrumento extremamente versátil e poderoso” (p. 53). Zhao (2007) citado por Botelho & Vivar (2009) acrescenta que “o saber que o professor detém sobre a tecnologia e a sua experiência em usá-la são fatores críticos para a aprendizagem bem-sucedida dos alunos com a tecnologia” (p. 92). Com o objetivo de usufruir das funcionalidades deste equipamento foram implementadas estratégias diversificadas e criativas, e a utilização deste recurso revelou-se fundamental para as aulas, facilitando a organização dos conteúdos, incutindo um maior dinamismo às aulas, motivando mais os alunos e promovendo uma maior atenção aos conteúdos por partes das crianças.

Os meios multimédia foram uma constante, no decorrer da prática, pois permitem tornar o ensino e a aprendizagem diferentes e mais divertidos, além da “utilização de múltiplos *media* (...) ser motivador na aprendizagem, [pois proporciona] a compreensão dos factos, conceitos e procedimentos, de uma forma diversa e multifacetada” (Carvalho, 2002, pp. 249-250).

Friedman (1996) considera que “os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo” (p. 41). A mesma autora acrescenta que “(...) a possibilidade de trazer o jogo para dentro da escola é uma possibilidade de pensar educação numa perspetiva criadora, autónoma, consciente” (Friedmann, 1996, p. 56). Com este propósito, e para que a aprendizagem dos alunos fosse significativa, foi realizado, na última aula de cada conteúdo (nomeadamente, 2.^a e 4.^a aulas), o jogo “*Quem quer ser um ás da Ciência?*”, com o principal objetivo de as crianças reforçarem os conteúdos aprendidos durante as aulas anteriores e compreender se os conhecimentos de cada conteúdo tinham ficado percebidos por parte dos alunos. Este tipo de atividade aumenta a capacidade de fruição, de motivação e o interesse das crianças, estimulando a sua rapidez de raciocínio e reflexão e, conseqüentemente, o processo de construção do conhecimento.

Outra metodologia implementada em sala de aula foi a realização de atividades práticas, pois, como afirma Martins, et al. (2006), “(...) é fundamental o envolvimento e responsabilização do professor na exploração de situações didáticas, na produção e implementação de atividades práticas, laboratoriais e experimentais em sala de aula e

na conseqüente avaliação das mesmas” (p. 11). Por exemplo, na 4.^a aula, foi realizada, com os alunos, uma atividade prática sobre as condições ideais para os caracóis e ocorreu discussão e interpretação dos resultados obtidos por parte das crianças. O debate dos resultados foi orientado, de forma a que os alunos retirassem conclusões da atividade, aquando da abordagem de conceitos e conteúdos, pois, como referem Delizoicov & Angotti (1991), “(...) o professor [deve ser] um orientador crítico da aprendizagem” (p. 22).

Apesar da diversidade de estratégias implementadas, também foi dado bastante destaque ao manual adotado, pois este “recurso didático [é] o mais utilizado [em sala de aula], (...) [e] é um instrumento de trabalho dirigido ao aluno” (Brigas & Martins, 1999, p. 69), que assume “(...) funções relativas à aprendizagem, e (...) funções de transmissão de conhecimentos, de desenvolvimento de capacidades, de consolidação de conhecimentos já adquiridos e de avaliação, bem como funções (...) de ajuda à integração de conceitos, no domínio específico social e cultural” (Brigas & Martins, 1999, p. 69).

Para que os conteúdos e conceitos lecionados ficassem mais reforçados e compreendidos da melhor forma e também para que, no momento do estudo da disciplina, estas vissem essa etapa como uma revisão da matéria lecionada, é essencial que em todas as aulas exista uma síntese da mesma, sendo facultado, aos alunos, os conceitos chave, para que exista uma sua melhor compreensão, articulação e integração. Assim, no decorrer das aulas, foram entregues às crianças, na própria aula ou na seguinte (como revisão da aula anterior), sínteses esquemáticas e mapas de conceitos, pois, como referem Mintzes, Wandersee, & Novak (2000), os mapas de conceitos “servem (...) como mecanismo metacognitivo, para ajudar os alunos a reorganizar as suas estruturas cognitivas (...)” (p. 116). Mintzes, Wandersee, & Novak (2000), acrescentam ainda que “os mapas de conceitos são representações [hierárquicas] a duas dimensões de um conjunto de conceitos” (p. 116), que podem ser vistos na sua totalidade, facilitando assim a aprendizagem dos conteúdos. Pelo que foi anteriormente mencionado, em todas as aulas foi também solicitado, aos alunos, que escrevessem a síntese das aulas, após discussão oral, em grupo-turma. Por exemplo, na 1.^a aula, as crianças fizeram uma síntese das características dos bicos e das patas das aves, bem como dos tipos de dentição e suas respetivas características.

Nas aulas lecionadas, esteve sempre presente uma avaliação formativa das aprendizagens dos alunos, que como referem Bloom, Hastings & Madaus (1973), “é o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração do programa, de ensino e de aprendizagem, com o propósito de aperfeiçoar quaisquer destes três processos” (p. 130). Além disso, segundo o paradigma construtivista,

“(…) aprender não é um simples processo linear de passagem de saberes de uma mente para outra, mas um processo complexo e pessoal de (re)construção de representações sobre a realidade que nos cerca e sobre os factos culturais de uma geração. (...) A avaliação tem de estar ancorada nos seus atores e nos contextos em que se desenrola contribuindo para uma relação pedagógica mais frutuosa em termos de ensino e aprendizagem, tanto dos alunos, como dos próprios professores” (Pinto & Santos, 2006, p. 7).

Portanto, na prática letiva, a avaliação formativa decorreu de acordo com o cumprimento dos objetivos específicos das aulas, centrando-se na observação direta das crianças, nomeadamente no que concerne à participação na discussão de exploração dos *PowerPoint's*; à destreza na resolução dos exercícios propostos; à interação e exploração de conceitos no jogo “*Quem quer ser um à da Ciência?*”; ao empenho na realização das tarefas e à utilização dos termos científicos corretos.

12.1.2. Reflexão da prática

A prática educativa, na disciplina de Ciências Naturais, dividiu-se em três momentos distintos: a observação das aulas da Professora Orientadora Cooperante e das aulas lecionadas pela colega de estágio; a própria intervenção; e a reflexão.

O primeiro momento, a observação das aulas da Professora Orientadora Cooperante, que teve a duração de doze aulas, foi o momento em que pude analisar e compreender as metodologias, estratégias e recursos utilizados pela docente, bem como o comportamento e desempenho do grupo-turma; seguindo-se a observação das aulas da minha colega de estágio com a duração de quatro aulas. Durante esta primeira fase, foram decididos, pela Professora Orientadora Cooperante, quais os conteúdos que eu iria lecionar, podendo começar a planificar as minhas aulas antes do período de intervenção. Relativamente à turma em questão, já tinha trabalhado com a mesma na minha intervenção a matemática e, como tal, já conhecia os alunos, o que foi essencial na planificação das aulas, pois já sabia como se comportava a turma e quais as competências e características das crianças.

O segundo momento foi a intervenção pedagógica, que exigiu da minha parte um grande aprofundamento em relação aos conteúdos científicos e uma boa preparação dos recursos materiais utilizados para a lecionação das aulas.

Assim, quando me foi atribuído os conteúdos que iria desenvolver, nomeadamente, *as adaptações morfológicas das aves e dos mamíferos, o ciclo de vida de um animal*, e a *influência dos fatores abióticos nos animais* iniciei pesquisas em fontes fidedignas, por forma a estar confiante sobre os conteúdos que iria lecionar.

Após as pesquisas, iniciei então a planificação das aulas, dando destaque ao *PowerPoint*, colocando as informações principais de cada conteúdo no mesmo, tendo bastante rigor com a escolha das imagens, e esforçando-me para que os mesmos tivessem cores apelativas, de modo a cativar os alunos, nas aulas de Ciências. A utilização deste recurso didático revelou-se bastante positivo, uma vez que, as crianças estavam bastante atentas à apresentação e colocavam questões apropriadas, mostrando interesse sobre os conteúdos lecionados.

Durante a lecionação, o manual *Ciências Naturais 5 – Projeto: Desafios* foi fulcral para a realização de exercícios, após a explicação dos diversos conteúdos e para reforçar a matéria lecionada, pois, como Garanderie (1982) menciona, é crucial dar “(...) tempo aos alunos para que redigam ou revejam, na sua consciência (...)” (p. 46), as aprendizagens efetuadas, “fazendo-lhes perguntas e mandando fazer exercícios” (Garanderie, 1982, p. 46). Portanto, solicitei sempre às crianças que resolvessem os exercícios existentes no manual sobre cada conteúdo, de forma a reforçar a sua aprendizagem e para que elas pudessem pôr em prática os conhecimentos alcançados até então. Desta forma, o processo de ensino e de aprendizagem e a obtenção de conhecimentos torna-se progressivo, em torno do crescimento dos conceitos lecionados. Assim, é importante referir as seis dimensões do crescimento de conceitos (relação das cinco com a sexta, o tempo), que segundo Lopes & Costa (1994) citados por Albuquerque (2001), são “1.^a identificação – contornos indefinidos de novos conceitos; 2.^a maturação – separação de atributos essenciais e não essenciais; 3.^a operacionalização – iliteracia; 4.^a desenvolvimento – novas significações; 5.^a formalização – a rede de ligações é interna, ampliada, integrada, consistente e conscientemente consolidada numa teoria; e 6.^a Tempo” (Albuquerque, 2001, p. 49).

No final de cada conteúdo, como referi na fundamentação, os alunos realizaram o jogo *Quem quer ser um ás da Ciência?* (Anexo VI), com o auxílio de uma folha de registo do jogo (Anexo VII) com as alíneas das vinte questões, das quais os alunos tinham de rodear a opção correta, seguindo-se a correção do jogo (Anexo VIII) e posterior entrega de certificados (Anexo IX). O jogo tinha como principal objetivo verificar se as crianças tinham compreendido, de forma clara, os conteúdos por mim lecionados. Pelos resultados dos jogos, isso aconteceu, uma vez que, foram bastante positivos, não tendo tido nenhum aluno que acertasse menos de metade das respostas dos jogos.

Após o exposto anteriormente, concluo que, tendo em conta a temática abordada, utilizei diversos recursos materiais, nomeadamente as apresentações em *PowerPoint*, o manual escolar, o jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?*, entre outros, que me permitiram conferir, às minhas aulas, um carácter de clima investigativo, dinâmico, esclarecedor e incentivador, de forma a incutir o gosto pela descoberta e o conhecimento acerca da diversidade de seres vivos e as suas interações com o meio, nomeadamente no que concerne à diversidade dos animais.

Na 4.^a aula, um dos momentos era a realização de duas experiências práticas, uma relativa às condições de vida ambientais do caracol e outra da minhoca. Relativamente à experiência sobre as condições ideais do caracol, o objetivo principal era verificar se o caracol prefere ambientes húmidos ou secos. Relativamente à experiência sobre as condições ideais da minhoca, o objetivo principal era verificar se se a minhoca prefere ambientes luminosos ou escuros. Como nenhum dos alunos tinha levado minhocas, para a sala de aula, não foi possível proceder à realização da experiência. No que concerne à experiência do caracol (Anexo X), não se retiraram conclusões válidas para os objetivos propostos, uma vez que, o caracol, que uma das crianças trouxera para a aula, já não se encontrava nas suas melhores condições e porque apenas existia um caso de estudo, dado que várias crianças disseram que iriam trazer caracóis, na aula anterior à da experiência, mas apenas um aluno tinha levado de facto o animal para a sala de aula. Numa próxima vez que realizar a experiência, será melhor optar por levar todos os recursos necessários, sem exceção, pois as crianças, por vezes, podem esquecer-se dos mesmos, como aconteceu desta vez. Contudo gostaria de acrescentar que a experiência não correu de forma negativa, dado

que foi uma aprendizagem, tanto para os alunos como para mim, e revelou-se um momento de partilha de saberes, além de ser notório o entusiasmo e uma participação ativa por parte das crianças.

No dia quatro de março de dois mil e quinze foi realizada uma Visita de Estudo ao Luso, que ocorreu no âmbito das comemorações do Dia do Agrupamento e tinha como principais objetivos: conhecer a Sociedade da Água de Luso, bem como o funcionamento desta indústria, através de uma visita guiada ao seu exterior e interior; conhecer o Núcleo Museu da Sociedade da Água de Luso; o Parque do Lago de Luso; *A Malo Clinic Termas Luso Thermal & Medical Spa*; e a Fonte de S. João Luso. O facto de ter participado nesta Visita de Estudo, que ocorreu antes da intervenção pedagógica, permitiu-me observar, conhecer melhor as crianças e interagir com elas fora do espaço escolar. Também fiquei mais sensibilizada para a importância de alertar os alunos para o consumo de água doce, de forma equilibrada, dado que é um recurso natural escasso, indispensável à vida no planeta Terra.

Gostaria ainda de mencionar que, a ABRP foi uma das metodologias que não tive a oportunidade de pôr em prática nesta intervenção, mas que tenciono utilizar no meu futuro profissional, pois é uma metodologia que permite despertar o interesse e a curiosidade nos alunos, conferindo-lhes responsabilidade e importância no seu processo de aprendizagem. As crianças partem dos conhecimentos que já possuem para descobrir aqueles que ainda não sabem, sendo guiados pelo professor, que enquanto agente mediador do processo de ensino e de aprendizagem, deve encaminhar e orientar os alunos, se solicitado e sempre que seja necessário.

Durante a lecionação ocorreram pequenas falhas, como o facto de, no início da prática letiva, não solicitar a participação de todos os alunos, o que fui melhorando substancialmente com o decorrer das aulas, pois fui estando mais atenta às crianças que menos participavam, solicitando a sua colaboração. Além disso, uma das dificuldades por mim mais sentida foi a de gerir todas as participações das crianças, uma vez que, praticamente todas queriam contribuir para o enriquecimento da aula. No entanto, tentei sempre que todos os alunos participassem de forma ativa nas aulas, respeitando a sua vez para intervir e ouvindo, com atenção, as intervenções dos colegas.

É ainda de notar que consegui sempre cumprir todas as planificações das aulas lecionadas e fiquei satisfeita com a exploração e dinamização dos conteúdos que consegui realizar durante as aulas.

Em relação ao terceiro momento, a reflexão, foi realizada em grupo de estágio e com a participação da Professora Orientadora Cooperante, após a leção das aulas, e numa delas conjuntamente com a Professora Orientadora Supervisora, o que possibilitava o esclarecimento cabal e atempado dos pontos fortes e fracos e permitia o melhoramento dos pontos menos positivos, nas aulas seguintes.

Em suma, penso que as aulas decorreram de forma bastante positiva, pois expliquei os conteúdos de forma clara e objetiva, tentando, sempre, ter bastante rigor científico e adequei o vocabulário específico ao grupo com que interagia. Esforcei-me por lecionar aulas sempre de forma bastante dinâmica e que fossem motivadoras para os alunos, proporcionando-lhes, sempre, momentos de aprendizagem significativa, pois para se ser uma boa professora de Ciências Naturais é necessário ter sempre consciência de que as “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não [podem] ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização” (Martins, et al., 2006, pp. 28-29), e sobretudo incutir nas crianças, que a Ciência e seus produtos do conhecimento estão em constante dinâmica e a sofrer atualizações constantes.

12.2. História e Geografia de Portugal

12.2.1. Fundamentação da prática

A prática letiva envolveu quatro aulas (duas de noventa minutos e duas de quarenta e cinco minutos). A lecionação ocorreu numa turma composta por vinte alunos, do 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, numa escola pública de Coimbra. A sequência de ensino tinha como foco o domínio: *Portugal do século XX: O 25 de abril de 1974 e o regime democrático*.

Os objetivos específicos das aulas foram: relacionar as difíceis condições de vida da maioria dos portugueses, a opressão política e a manutenção da Guerra Colonial com a *grande debandada* dos portugueses e com o crescente descontentamento dos militares; e descrever sucintamente os acontecimentos da revolução militar e os seus protagonistas (1.ª aula); sublinhar a forte adesão popular e o caráter não violento da *revolução dos Cravos*; e reconhecer no programa do Movimento das Forças Armadas, o fim da ditadura e o início da construção da democracia (2.ª aula); referir as eleições de 1975 como um marco fundamental para a construção do Regime Democrático; reconhecer na Constituição de 1976 a consagração dos direitos e liberdades fundamentais; relacionar o 25 de abril com a descolonização e com o fim do Império; explicar os problemas verificados com a descolonização portuguesa, destacando a questão dos *retornados* e a questão timorense; referir a transferência de soberania de Macau para a China (1999) e a autodeterminação de Timor Lorosae (2002) como marcos formais do fim do Império português; conhecer a dimensão do território português e os novos países surgidos após a descolonização; identificar a existência de poder central, regional e local; indicar os órgãos de poder regional e local e as suas funções; descrever o funcionamento dos órgãos de poder central e as funções de cada um (3.ª aula); destacar a efetiva separação de poderes e o sufrágio livre e universal como conquistas do 25 de abril; identificar formas de participação cívica e democrática além dos atos eleitorais; sensibilizar os alunos para uma participação ativa na sociedade (4.ª aula).

Com o propósito de aprofundar os conhecimentos sobre os conteúdos de HGP a lecionar, foram analisados em pormenor diferentes obras de autores de referência, bem como foram examinados, de forma detalhada, os documentos curriculares emanados do Ministério da Educação, como, por exemplo, *O Programa de História e*

Geografia de Portugal (DGEBS, 1991), as *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB* (Ribeiro, et al., 2014); o manual e caderno das perguntas de HGP, usado regularmente pela professora da disciplina, *História e Geografia de Portugal 6.º ano* (Costa & Marques, 2014).

A área curricular de História e Geografia de Portugal é um domínio essencial para a formação dos alunos, na medida em que aborda os acontecimentos e momentos passados de Portugal até à sua atualidade, o que contribui para a construção da cidadania das crianças e jovens. Como referem Barca, Bastos & Carvalho (1998), o ensino da História deve “formar para a cidadania, numa sociedade dinâmica, pluralista e complexa, e motivar para uma abordagem mais racional e sistemática do real, em competição com múltiplos focos de informação/desinformação” (p. 4), pois é essencial que as crianças compreendam a importância de serem cidadãos ativos e participativos na comunidade em que se inserem.

De acordo com Roldão (1998, p. 3),

Importa sublinhar as mudanças de conceções e filosofias de educação e do currículo que, de uma lógica meramente transmissiva apoiada no texto do manual, evoluíram para uma pedagogia de construção do conhecimento, com relevo para o aprofundamento da natureza dos processos de aprendizagem e da sua relação com os contextos dos sujeitos.

E como acrescenta Félix (1998, p. 42),

O professor deixa de ser o transmissor para ser o organizador dos instrumentos que facilitam a aprendizagem dos alunos e a História deixa de ser algo “recebido” pelos alunos para passar a ser um conjunto de conhecimentos descobertos pelos alunos, mediante a “atividade” que realizam.

Assim, é essencial que os alunos sejam sujeitos ativos na sua aprendizagem e, para tal, é fulcral utilizar em contexto de sala de aula recursos diversificados de modo a satisfazer as suas necessidades e os interesses das crianças.

Tendo presentes estes pressupostos, na concretização das aulas lecionadas, recorreu-se a diversos recursos de diferente natureza como, por exemplo, o manual escolar, fichas de trabalho, audiovisuais, apresentações em *PowerPoint*, utilização do reprodutor *Windows Media Player*, para a apresentação de vídeos sobre alguns acontecimentos, nomeadamente *Os Capitães de abril* e outros pequenos vídeos acerca da temática.

Branco (2002) refere que “o ensino da História está ligado à pesquisa, à descoberta e à afirmação nacional. As práticas a realizar pelo professor/historiador procuram fornecer progressivamente ao aluno as competências e capacidades, com vista à consciencialização das possibilidades destes métodos” (p. 89). Este tipo de metodologia dá mais ênfase ao aluno e permite o desenvolvimento das competências, razão pela qual foram apresentadas, às crianças, diferentes tarefas com finalidade de serem capazes de chegar às conclusões pretendidas.

Alguns alunos consideram os temas de HGP pouco apelativos e sem utilidade prática no seu dia-a-dia, pelo que é essencial motivar e incentivar as crianças, de acordo com que afirma Neves & Graça (1987) “motivar é criar situações que levem o indivíduo a querer aprender e incentivar é fazer com que esta motivação não esmoreça” (p. 19). Portanto, procurou-se facultar momentos de aprendizagem, efetivamente, motivadores utilizando pedagogias dinâmicas, de forma a motivar e a suscitar a participação empenhada das crianças e, assim, contribuir para que fizessem aprendizagens significativas.

O *PowerPoint*, por exemplo, foi um dos recursos mais privilegiado, no decorrer da prática. Os documentos apresentados, através deste meio, continham texto mas, principalmente, imagens relacionadas com o tema e sempre diferentes das existentes no manual. Deste modo, foi mais fácil promover a análise e discussão sobre os acontecimentos passados e, conseqüentemente, fomentar a compreensão e a relação entre os acontecimentos passados e os da atualidade (ex., comparação entre os órgãos do poder político da época e os que atualmente existem). Este recurso é importante numa aula de HGP, uma vez que proporciona “aos alunos momentos de trabalho e de enriquecimento das suas capacidades de observação cuidada, e de identificação «imediata»” (Morais, Magalhães, & Moraes, 1996, p. 3), e que permite integrar as imagens “nos conteúdos que se pretendem lecionar” (Morais, Magalhães, & Moraes, 1996, p. 3).

Não se pode descurar a importância das imagens, nas aulas de HGP, uma vez que, muito daquilo que há registo, se encontra no formato de imagem e por isso, “é indispensável que os códigos icónicos assumam o seu papel no ensino, em íntima ligação com os verbais, de modo a promover a eficácia comunicativa” (Branco, 2002, p. 131).

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) está atualmente a adquirir uma importância muito significativa nos processos de ensino e de aprendizagem e cabe ao professor saber tirar partido de tudo o que elas podem oferecer, articulando-as sempre com outros recursos didáticos (documentos escritos, manual da disciplina, entre outros) e, por conseguinte, os professores precisam de ser capazes de integrar as TIC no ensino e aprendizagem de diversas áreas curriculares, nomeadamente no ensino da História e Geografia de Portugal, até porque, segundo Gervilla (2000) citado por Botelho & Vivar (2009, p. 87),

As crianças estão a viver uma Infância Eletrónica, utilizando meios (vídeos, jogos, computadores, *Internet*, etc.) que a maioria dos adultos que as rodeiam não entende. A criança nasce rodeada das novas tecnologias, elas fazem parte do seu dia-a-dia, por isso cabe ao professor aprender esse conhecimento para que possa intervir junto delas e saber acompanhá-las neste percurso.

De acordo com Roldão (1995) citada por Monteiro (2000), uma aprendizagem torna-se significativa “quando ocorre no sujeito que aprende um processo de apropriação/interiorização do objeto nos quadros conceituais e afetivos de que se serve para lhe atribuir um sentido”. (p. 19). Assim, nesta perspetiva, recorreu-se, em todas as aulas, a material tecnológico, nomeadamente a apresentações em *PowerPoint* e a utilização do reprodutor *Windows Media Player*, além de que, se as tecnologias da comunicação forem utilizadas de forma vantajosa, como refere Delors et al. (1997) citado por Botelho & Vivar (2009), “podem tornar mais eficaz a aprendizagem e oferecer ao aluno uma via aliciante de acesso ao conhecimento e competência” (p. 92). Para além disso, a utilização do computador e dos seus programas, em contexto de sala de aula, facilita a aprendizagem dos alunos, na medida em que o seu nível de concentração, entusiasmo e motivação se torna mais elevado.

Os mapas de conceitos, ou os chamados esquemas, foram um material também privilegiado nesta intervenção educativa, pois têm dois principais objetivos: “(...) um de conteúdo pelo qual se procura clarificar a explicação realizando da mesma uma síntese; outro de forma, orientando tanto para a ordenação mental como para a estruturação do saber” (Fabregat & Fabregat, 1989, p. 43), facilitando assim a aprendizagem dos conhecimentos básicos. Por exemplo, na 1.ª aula foi elaborado um mapa de conceitos (Anexo XI) sobre as razões que levaram à revolução e o desenrolar da revolução, com espaços para os alunos preencherem, tendo sido adaptados os mapas

para as crianças com NEE (Anexo XII), contendo já as palavras que tinham de preencher nos espaços em branco, no enunciado.

Na 2.^a aula, foi entregue aos alunos um Guião de exploração do excerto do filme *Capitães de abril* (Anexo XIII), pois sempre que

(...) se projeta um filme ou uma seleção de diapositivos, (...) tem de se evitar a sensação de «ir ao cinema», para o que se terá de preparar a turma orientando-a tanto para a realização de trabalhos, como para o apontamento de dados no caso dos diapositivos, ou a colocação de questões, ou a elaboração de comentários quando se trata de filmes (Fabregat & Fabregat, 1989, pp. 55-56).

Veloso (1993, p. 11) salienta que,

O trabalho em grupo deverá ocupar um lugar de relevo na aprendizagem [de História e Geografia de Portugal]. Na realidade, o trabalho em grupo ajuda a desenvolver capacidades fundamentais (...), como por exemplo de argumentar, de construir uma justificação para os próprios pontos de vista, de criticar as opiniões dos colegas, de ouvir, compreender e aproveitar as ideias dos outros, e de organizar o trabalho.

Seguindo esta ideia, na 3.^a aula, foi realizado, em grupo, um debate, com a duração aproximada de quinze minutos, acerca do tema: *Votar. Um direito ou um dever*. Para tal, foi entregue um guião (Anexo XIV) com os tópicos principais a abordar, as regras a respeitar e as principais conclusões que, após os alunos terem discutido a temática, em grupo-turma, poderiam retirar desta atividade.

Um outro recurso, deveras interessante e eficaz a utilizar nas aulas de HGP, é o jogo. Com efeito, o jogo, nas suas diversas formas, auxilia e facilita o processo de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo “(...) habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, (...) [além da aceitação de] regras [e se estar preparado para vivenciar] conflitos numa competição” (Nascimento R. M., Neto, Saint'Clair, & Calomeni, 2012, p. 24).

Por essa razão, e com a finalidade de promover aprendizagens significativas, foi realizado, na última aula, o jogo “*Quem quer ser um ás da História e Geografia de Portugal?*”. A atividade tinha, como principal objetivo, verificar o grau de conhecimento que os alunos tinham sobre o tema estudado e clarificar eventuais dúvidas que surgissem durante o jogo. Este tipo de atividade contribui para aumentar

a motivação e o interesse das crianças, estimulando a sua rapidez de raciocínio e de reflexão e, conseqüentemente permitir uma verdadeira construção do conhecimento.

Todas estas estratégias só fazem verdadeiro sentido se forem bem planeadas. Com efeito, a planificação de uma aula, ou conjunto de aulas, é o momento chave para o êxito da concretização das aulas. Zabalza (1992) defende que “ (...) o «como planificar» está usualmente muito relacionado com o para quê e com o tipo de recursos” (p. 48). Como acrescenta Zabalza (1992), “(...) poucos são os que defendem modelos de planificação rígidos e prescritivos em que tudo é muito previsto, restando pouca margem para o imprevisto” (p. 55). Zahorik (1970) citado por Zabalza (1992), refere que os “(...) professores que planificam prévia e minuciosamente são menos sensíveis às ideias e contributos dos alunos, poucas vezes as utilizando durante o desenvolvimento da aula” (p. 55). Assim, antes da implementação das aulas, procedeu-se à planificação das mesmas, mas nunca de uma forma rígida, utilizando sempre que possível os contributos fornecidos pelos alunos, durante o decorrer da lecionação.

Portanto, para que as aulas decorressem como tinham sido planificadas, teve-se em conta a gestão do tempo, que se revelou uma tarefa complicada mas que foi bem-sucedida, como refere Arends (2008) “a gestão do tempo de aula é uma tarefa difícil e complexa para os professores, embora aparentemente pareça ser um assunto simples e direto” (p. 124). Com o objetivo de cumprir a planificação, em cada aula, procurou-se gerir o tempo de forma minuciosa, definindo-o para cada tarefa, tendo em conta a duração total da aula, os recursos a utilizar e a natureza dos conteúdos a abordar.

Um outro aspeto a ter em consideração, no processo de ensino e de aprendizagem, é a avaliação. Segundo Pinto & Santos (2006, p. 7),

É inegável que a avaliação assume na sociedade contemporânea um papel de destaque no campo pedagógico pois, para além de fornecer dados relevantes sobre o desempenho escolar dos alunos, pode dar-nos igualmente informações essenciais para ajudar o aluno a aprender melhor e portanto a construir uma escola de qualidade.

A avaliação formativa foi a mais privilegiada ao longo das aulas lecionadas, uma vez que, como refere Scallon (2000) citado por Ferreira (2007, p. 64),

Delimita-se pelo momento (durante a realização da aprendizagem e, por isso, contínua), pela finalidade ou intenção com que é utilizada (regulação do

processo de ensino e de aprendizagem) e pelo tipo de regulação proporcionada (de natureza eminentemente pedagógica). Esta regulação traduz-se na adaptação das estratégias e das atividades de ensino [e de] aprendizagem, que se ajustem ao aluno nas suas características, visando o seu progresso na aprendizagem. São estes os aspetos que a diferenciam das outras funções da avaliação, mais do que os instrumentos e técnicas nela utilizados.

No decorrer da prática letiva, a avaliação formativa teve por base a observação direta dos alunos, nomeadamente no que concerne à participação na discussão de exploração do *PowerPoint*; à interpretação de textos/documentos históricos; à destreza na resolução dos exercícios propostos; à utilização do vocabulário científico e ao empenho na realização das tarefas.

Como referem Pinto & Santos (2006, p. 8),

A avaliação desenvolve-se no quadro de todo o processo pedagógico, isto é, nos seus momentos mais formais, mas também no quotidiano da sala de aula. Este olhar permite chamar a atenção para o tipo de interações avaliativas no decurso da atividade de ensino e aprendizagem e para as suas diversas utilizações. É na atividade quotidiana, que se processa grande parte das aprendizagens e também das dificuldades. Agir numa perspetiva formativa, neste contexto, contribui para a superação de inúmeras dificuldades e dá um outro significado à própria avaliação formativa. Só interrelacionando a avaliação com os processos de ensino e de aprendizagem é possível transformá-la efetivamente num instrumento ao serviço da aprendizagem.

Assim, a avaliação deve ocorrer continuamente ao longo do processo de ensino e de aprendizagem e não apenas estar presente nos momentos formais de avaliação, uma vez que a avaliação formativa auxilia os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades. Deve existir o “desenvolvimento de uma perspetiva formativa, mesmo nos momentos de avaliação mais formal” (Pinto & Santos, 2006, p. 122).

Em conclusão, as aulas planificadas e lecionadas na disciplina de HGP valorizaram sempre os interesses e os conhecimentos já adquiridos pelas crianças como base para novas aprendizagens. Deste modo, para que exista uma prática letiva eficaz é necessário envolver os alunos, e é essencial recorrer a diversificadas estratégias, metodologias e recursos materiais, incluindo as TIC. É também indispensável gerir a comunicação na sala de aula e saber adequar essas estratégias e metodologias às diversas situações que ocorrem em contexto escolar. Atualmente, já não compete ao professor meramente a transmissão de conhecimentos, mas, sim, gerir

comportamentos, ensinar a procurar informação, saber motivar os alunos e estimulá-los a executarem tarefas e atividades diferenciadas, de modo a que sejam capazes de construir o seu próprio conhecimento de forma ativa e se tornem pilares importantes numa sociedade que se encontra em progressiva e constante mutação.

12.2.2. Reflexão sobre a prática

A prática educativa na disciplina de História e Geografia de Portugal dividiu-se em três momentos distintos: a observação das aulas da Professora Orientadora Cooperante e das aulas lecionadas pela colega de estágio; a intervenção; e a reflexão.

O primeiro momento, a observação das aulas da Professora Orientadora Cooperante, decorreu durante dez aulas, e foi o momento em que pude observar o comportamento e desempenho do grupo-turma; identificar as dificuldades mais evidenciadas pelos alunos; observar as opções metodológicas, estratégias e recursos materiais utilizados pela Professora. Posteriormente, seguiu-se a observação de quatro aulas lecionadas pela colega de estágio, (sendo elas, duas de noventa minutos e duas de quarenta e cinco minutos), sobre o domínio: *O Estado Novo (1933-1974)*.

O segundo momento foi a intervenção pedagógica que exigiu estudo, aprofundamento teórico a nível de conteúdos científicos, uma enorme seleção e elaboração dos recursos materiais utilizados para a leção da mesma. Como sou muito perfeccionista, por vezes senti que foi desgastante conseguir elaborar todo o material necessário atempadamente.

O tema que me foi atribuído, como já referi, foi *a revolução do 25 de abril de 1974*, pelo que iniciei pesquisas em fontes fidedignas, por forma a estar bem documentada sobre os conteúdos que iria lecionar. Como estratégia para desempenhar o melhor possível a minha função de docente, dirigi-me à *Fundação 25 de abril*, em Coimbra, que foi uma preciosa ajuda, onde encontrei uma variedade enorme de livros de autores consagrados e documentos históricos que me auxiliaram a perceber melhor como tinha sido o desenrolar da revolução e recorri a algumas fontes orais conversando com pessoas das minhas relações pessoais que me relataram as suas memórias, acerca deste dia memorável.

Após as pesquisas, procedi à planificação das aulas, dando uso preferencial ao *PowerPoint*, colocando a informação essencial e tendo bastante rigor com a escolha

das imagens. Tentei que os *PowerPoint's* tivessem cores apelativas, de modo a cativar os alunos, os quais aderiram sempre com agrado à visualização dos mesmos.

No decorrer da prática letiva, foram elaboradas várias fichas-síntese (Anexo XV), com os principais objetivos de clarificar os conceitos abordados e compreender as dificuldades sentidas pelos alunos, optando por levar sempre a correção em suporte informático, de forma a ser mais eficaz para as crianças e para evitar que cometessem qualquer tipo de erro ortográfico. Para os dois alunos com NEE, tive o cuidado de fazer fichas diferenciadas e adaptadas (Anexo XVI), contendo, por exemplo, mais imagens, e coloquei as palavras para legendar os espaços em branco, no enunciado, o que foi facilitador para o desempenho escolar de ambos. Após todos os alunos completarem a ficha, procedia-se à correção em grupo-turma. (Anexo XVII)

Optei por mostrar vários documentos referentes à *Revolução de abril*, através dos meios audiovisuais, facultando, assim, a audição de algumas músicas mais significativas da revolução, e também um excerto do vídeo *Capitães de abril*. Todos estes documentos históricos foram bastante significativos para a temática em estudo. Para facilitar a análise destes documentos foi entregue, aos alunos, um guião com a finalidade de identificarem as ideias-chave, o qual foi preenchido com entusiasmo.

Durante a intervenção, foi dado bastante destaque ao manual – *História e Geografia de Portugal 6.º ano*, que foi um recurso usado durante as aulas, quer para a realização de exercícios, quer para reforçar os conteúdos lecionados, bem como para explorar os documentos históricos que nele existiam.

Na 2.^a aula, entreguei a cada criança um cravo de papel (Anexo XVIII), por mim elaborado, com o intuito de as crianças opinarem o que para elas, significava a *revolução dos cravos*, escrevendo uma palavra, numa das pétalas, que melhor a identificasse. Foi uma atividade que apresentou um grau elevado de satisfação, por parte dos alunos e quando mencionei que cada um podia ficar com o seu cravo, alguns nem queriam acreditar.

Na 4.^a aula foi realizado o jogo “*Quem quer ser um ás da História e Geografia de Portugal?*” acerca da temática desenvolvida, o qual tinha como principal objetivo verificar se os alunos tinham compreendido, de forma clara, o tema por mim lecionado. Foi possível constatar pelos resultados obtidos do jogo que as crianças aprenderam o

essencial da temática trabalhada, uma vez que os resultados foram bastante positivos, pois não existiu nenhum aluno que acertasse menos de metade das respostas do jogo.

É, ainda, de mencionar que, no início de todas as aulas, fiz um pequeno resumo da aula que tinha lecionado anteriormente, solicitando e valorizando a participação das crianças.

Durante a leção, e após a reflexão (o terceiro momento), apercebi-me de que tinham ocorrido algumas falhas, como o facto de, no início da prática letiva, não solicitar a participação de todos os alunos, o que fui conseguindo melhorar substancialmente com o decorrer da mesma. Uma outra lacuna foi não acrescentar, por vezes, informação que poderia ser relevante para as crianças no decorrer das apresentações em *PowerPoint*, facto que, no entanto, fui sempre aperfeiçoando.

É de salientar que consegui cumprir as planificações das aulas lecionadas e o essencial de cada conteúdo foi bem explorado e dinamizado, de forma a que os alunos compreendessem eficazmente a temática abordada.

Gostaria, ainda, de mencionar que foi bastante produtivo ter participado na palestra *ABRIL vai à Escola*, a qual me permitiu desenvolver outras capacidades. Organizar uma palestra, e tudo o que ela implica, para além de apresentar a convidada, requer uma boa preparação e um estudo prévio sobre o tema em causa. Esta palestra também se revelou muito profícua porque permitiu fazer a ligação entre os acontecimentos do *Estado Novo*, lecionados pela colega de estágio, e os do *25 de abril de 1974*, lecionados por mim.

De um modo global, as aulas da sequência de ensino decorreram de forma positiva, dado que estava bem fundamentada, tentei sempre motivar, relacionar e explicar os conteúdos de forma clara e objetiva, com rigor científico e vocabulário específico envolvendo todos os alunos, no processo de ensino e de aprendizagem

Em suma, concluo que me esforcei por lecionar aulas dinâmicas e motivadoras e, além disso, tentei implementar estratégias que fomentassem aprendizagens significativas. Conscientemente, posso afirmar que o conhecimento das crianças se foi construindo e que, através das estratégias e metodologias que implementei em contexto sala de aula, os alunos, não só aprenderam os conteúdos, como demonstraram gosto e interesse em querer aprofundar os seus conhecimentos sobre este período histórico. Assim, o balanço final desta intervenção pedagógica é enriquecedor, na

medida em que me tornou uma melhor profissional com uma maior capacidade de enfrentar novos desafios pedagógicos e científicos.

12.3. Matemática

12.3.1. Fundamentação da prática

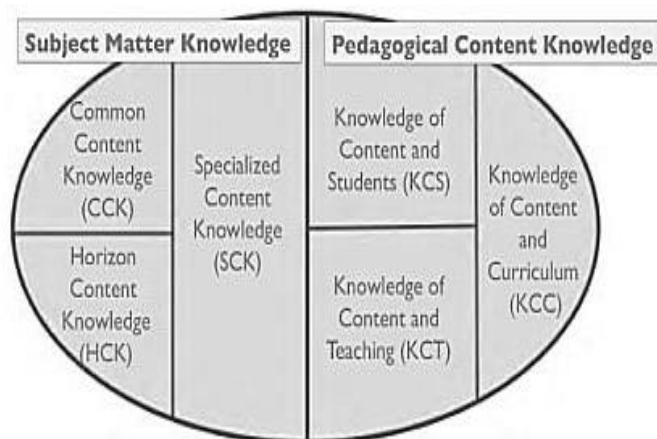
A prática letiva envolveu seis aulas de noventa minutos, organizadas em duas sequências de três aulas cada. A lecionação ocorreu numa turma de vinte e três alunos, do 5.º ano de escolaridade do 2.ºCEB, numa escola pública de Coimbra. A primeira sequência de aulas envolveu o domínio da *Organização e Tratamento de Dados* e a segunda sequência envolveu o domínio da *Geometria e Medida*.

Os objetivos específicos da primeira sequência de ensino foram: identificar um gráfico de linhas como o que resulta de se unirem, por segmentos de reta, os pontos de abcissas consecutivas de um gráfico cartesiano constituído por um número finito de pontos; e resolver situações problemáticas envolvendo gráficos de linhas (1.ª aula); resolver situações problemáticas envolvendo a análise de dados representados em diagramas de caule-e-folhas (2.ª aula); desenvolver o conceito de média, identificar a «média» de um conjunto de dados numéricos como o quociente entre a soma dos respetivos valores e o número de dados, e representá-la por « \bar{x} »; e resolver situações problemáticas envolvendo a média, interpretando o respetivo significado no contexto de cada situação (3.ª aula).

Os objetivos específicos da segunda sequência de ensino foram: reconhecer que num paralelogramo lados opostos são iguais; identificar, dado um paralelogramo, uma «altura» relativamente a um lado (designado por «base») como um segmento de reta que une um ponto do lado oposto à reta que contém a base e lhe é perpendicular; inferir a área de um retângulo; verificar que a área do paralelogramo é igual à área do retângulo; e resolver situações problemáticas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas (4.ª aula); utilizar corretamente os termos «triângulo retângulo», «triângulo acutângulo» e «triângulo obtusângulo»; identificar as alturas de um triângulo; conhecer a fórmula da área de um triângulo verificando que esta se pode calcular a partir da área de um paralelogramo; e resolver situações problemáticas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas (5.ª aula); calcular a área de figuras planas, decomponíveis em retângulos, quadrados e triângulos (6.ª aula).

A fundamentação desta prática letiva vai ter subjacente os diferentes tipos de conhecimento matemático, que um professor deve ter para ensinar, que segundo Ball,

Thames & Phelps (2008), envolve o Conhecimento do Conteúdo e o Conhecimento Pedagógico desse Conteúdo (Quadro 1.).



Quadro 1. Domínios do conhecimento matemático de um professor para ensinar (Ball, Thames, & Phelps, 2008, p. 403).

O Conhecimento do Conteúdo envolve três subdomínios: o Conhecimento Comum do Conteúdo, o Conhecimento Especializado do Conteúdo e o Conhecimento do Horizonte do Conteúdo. O Conhecimento Comum do Conteúdo pode ser definido como o conhecimento matemático e capacidades usados noutras situações para além do ensino, como por exemplo, quando multiplicamos frações.

Ball, Thames & Phelps (2008, p. 399) afirmam que:

Os professores, precisam de conhecer o material que ensinam; reconhecer quando os seus alunos dão respostas erradas ou quando no manual surge uma definição errada [ou imprecisa]. Quando os professores escrevem no quadro, é essencial que usem termos e notações corretas. (...) Algumas destas situações requerem conhecimento matemático e competências que outros profissionais também têm, assim este conhecimento não basta para ensinar. Por comum, contudo, não significa que todos os indivíduos tenham esse conhecimento. Em vez disso, pretende-se dizer que este tipo de conhecimento é usado numa ampla variedade de contextos, (...), não sendo exclusivo do ensino.

O Conhecimento Especializado do Conteúdo é referido como o “conhecimento matemático e competências únicas para ensinar, [ou seja], é o conhecimento que distingue um professor de matemática de todos os outros profissionais” (Ball, Thames, & Phelps, 2008, p. 400). Por exemplo, ser capaz de ensinar a aritmética dos inteiros, usando diferentes representações. O Conhecimento do Horizonte do Conteúdo é não só o conhecimento que o professor possui acerca dos tópicos aprendidos pelas crianças

nos anos anteriores, mas principalmente relacioná-los com os tópicos que elas terão que aprender nos anos seguintes. Este conhecimento “descreve uma espécie de visão periférica da matemática necessária ao ensino, isto é, uma visão mais ampla da matemática que o ensino exige” (Hill & Ball, 2009, p. 70).

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, de acordo com Ball, Thames & Phelps (2008), envolve, também, três subdomínios: o Conhecimento do Conteúdo e do Currículo, o Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos e o Conhecimento do Conteúdo e do Ensino.

Segundo Shulman (1986, p. 10), o Conhecimento do Conteúdo e do Currículo é o conhecimento de:

[uma] grande gama de programas concebidos para o ensino de assuntos específicos e tópicos, em um determinado nível, [uma] variedade de materiais disponíveis para aqueles programas e [um] conjunto de características que servem tanto como indicações e contra-indicações para o uso [dum] currículo particular ou materiais programáticos em circunstâncias particulares.

O Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos, tal como o nome indica combina o conhecimento dos alunos e o conhecimento da matemática e significa que o docente deve ser capaz de antecipar as dificuldades das crianças, saber ouvir e responder de forma apropriada aos seus pensamentos e escolher exemplos e representações adequadas.

Quando escolhem um exemplo, os professores necessitam de prever o que os alunos acharão interessante e motivante. Quando lhes atribuem uma tarefa os professores precisam de antecipar o que os alunos provavelmente irão fazer com ela ou se a irão achar fácil ou difícil. Os professores devem também ser capazes de ouvir e interpretar o pensamento emergente e incompleto dos alunos expresso na forma como eles usam a linguagem (Ball, Thames, & Phelps, 2008, p. 401).

O Conhecimento do Conteúdo e do Ensino, que combina o conhecimento sobre a matemática e o conhecimento sobre o seu ensino, envolve aspetos como: conceber e sequenciar as aulas, escolher diferentes métodos para ensinar de forma eficaz, escolher tarefas, e avaliar vantagens e desvantagens de usar determinadas representações.

Com o intuito de aprofundar o conhecimento científico de matemática a lecionar nesta prática, foram analisados em pormenor os seguintes documentos:

Análise de Dados: texto de Apoio para os Professores do 1º ciclo (Martins, Loura, & Mendes, 2007); *A dynamic way to teach angle and angle measure* (Wilson & Adams, 1992); *Development of children's understanding of length, area, and volume measurement principles* (Curry, Mitchelmore, & Outhred, 2006); *Elementary Geometry for teachers* (Parker & Baldrige, 2008); *Orchestrating productive mathematical discussions: five practices for helping teachers move beyond show and tell* (Stein, Engle, Smith, & Hughes, 2008); *Tarefas matemáticas como quadro para a reflexão: Da investigação à prática* (Stein & Smith, 2009); *The Role and Function of a Hierarchical Classification of Quadrilaterals* (Villiers, 1994); e *Trajectoria de aprendizagem e ensinar para a compreensão* (Serrazina & Oliveira, 2010).

Também foram examinados de forma detalhada e regularmente os seguintes documentos curriculares de matemática do 5.º ano do 2.º CEB: *O Programa de Matemática do Ensino Básico* (Damião, et al., 2013) e as *Metas de Matemática do Ensino Básico* (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012); o *Caderno de Apoio às Metas - 2.º CEB* (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013); e o manual e caderno de atividades de matemática da turma usados regularmente pela professora: *MSI 5 – Matemática Sob Investigação 5* (Conceição, Almeida, Conceição, & Costa, 2014).

O PMEB sugere que em geometria é importante realizar com os alunos tarefas que envolvam “a utilização de instrumentos de desenho e de medida (régua, esquadro, compasso e transferidor, programas de geometria dinâmica), sendo desejável que adquiram destreza na execução de construções rigorosas e reconheçam alguns dos resultados matemáticos por detrás dos diferentes procedimentos” (Damião, et al., 2013, p. 14). Assim, no decorrer das aulas lecionadas foram utilizados materiais diversificados, como por exemplo, régua e esquadro para a: elaboração de gráficos de linhas (1.ª aula), construção de paralelogramos (4.ª aula), paralelogramos e triângulos (5.ª aula) e decomposição de uma figura em outras (6.ª aula). Nesta última aula, os alunos usaram aquelas ferramentas para rigorosamente decompor várias figuras planas (para as quais não conheciam nenhuma fórmula para as respetivas áreas), em retângulos, quadrados e triângulos, cujas fórmulas da área já eram suas conhecidas. Também recursos como *PowerPoint's* foram não só suporte pedagógico da professora estagiária, pois permitiu-lhe representar de forma mais clara alguns conceitos e ser

fonte de motivação para os alunos. Na 6.^a aula, por exemplo, a tarefa sobre *áreas de quadriláteros* (Figuras 1. e 2.) é um exemplo do uso de um *PowerPoint*.

O PMEB (2013), sugere também o desenvolvimento nos alunos do conhecimento de: factos e de procedimentos, raciocínio matemático, comunicação matemática, resolução de problemas e a matemática como um todo coerente. Salienta ainda o PMEB (2013) que: a memorização e a compreensão, sendo complementares, reforçam-se mutuamente; o raciocínio matemático é por excelência o raciocínio hipotético-dedutivo, mas o raciocínio indutivo também deve desempenhar um forte papel; e se deve incentivar a exposição e discussão de ideias matemáticas, solicitando a explicação dos processos e resultados procurando que as crianças façam generalizações. Por exemplo, na 5.^a aula, os alunos tiveram oportunidade de trabalhar o raciocínio indutivo quando resolveram individualmente a tarefa “construir em cartolina um paralelogramo; traçar uma das suas diagonais; e decompor o paralelogramo em dois triângulos, cortando-o ao longo dessa diagonal” e responderam a questões sobre equivalência de triângulos. As crianças após terem manipulado os triângulos chegaram facilmente à conclusão de que a área de um triângulo é metade da área de um paralelogramo.

Em muitas das aulas lecionadas foram implementadas discussões, orquestradas pela professora estagiária, tentando pôr em prática as cinco práticas essenciais:

Antecipar as respostas prováveis dos alunos a uma tarefa desafiadora; orientar o trabalho e o envolvimento dos alunos na tarefa; selecionar alunos específicos para apresentarem os seus trabalhos matemáticos; sequenciar as respostas dos alunos que são apresentadas numa ordem específica; e ligar as respostas dos diferentes alunos a ideias matemáticas-chave (Stein, Engle, Smith, & Hughes, 2008, p. 321).

Por exemplo, na 6.^a aula, aos alunos foi-lhes dada a situação problemática (Figura 1.), onde tinham de calcular a área de um trapézio retângulo, para a qual não conheciam qualquer fórmula.

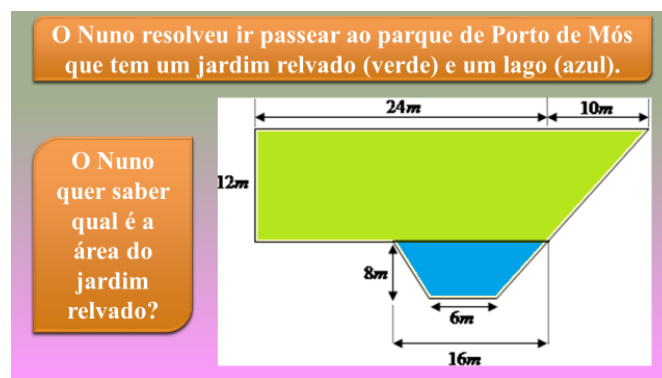


Figura 1. Tarefa proposta.

Os alunos resolveram a tarefa individualmente, usando todos a mesma estratégia, nomeadamente recorrendo à decomposição dessa figura em outras, nomeadamente, um retângulo e um triângulo (Figura 2.). Esta resolução foi representada num *PowerPoint* pela estagiária, para ser analisado pela turma e daqui inferir outras possíveis decomposições da figura.

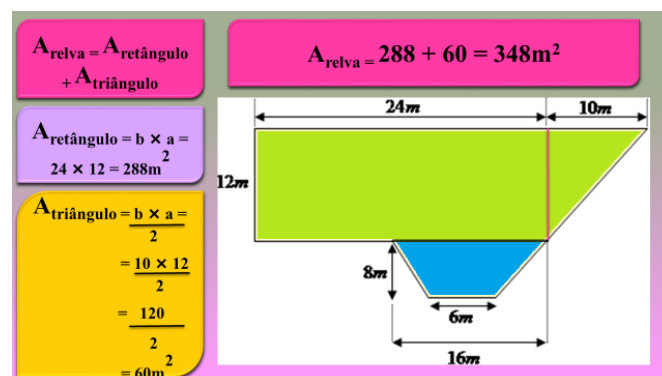


Figura 2. Uma resolução da tarefa.

Nas aulas destas sequências de ensino, esteve sempre presente a avaliação formativa das aprendizagens dos alunos, que segundo Harlen (2013), envolve processos “de procura e interpretação de evidências da aprendizagem dos discentes, de forma a decidir em que momento os alunos se encontram na sua aprendizagem e onde eles precisam de chegar e qual é o melhor caminho para alcançar essa aprendizagem” (p. 17). De acordo com Pinto & Santos (2006), a avaliação formativa distingue-se da sua vertente sumativa pelas suas funções: “– centrada no aluno e nos processos de ensino e aprendizagem – pela sua intencionalidade – é necessário aceitar que vale a pena trabalhar de modo diferente – e pela ética – aceitar que vale a pena e é possível ajudar os alunos” (p. 103). Portanto, e como afirmam Pinto & Santos (2006),

a avaliação formativa “tem como função principal o (re)investimento da informação produzida em função dos dados recolhidos, no processo de ensino e aprendizagem através dos dispositivos de regulação” (p. 103).

A avaliação formativa aplicada nesta prática letiva envolveu a observação da participação dos alunos nas aulas, bem como a observação das suas intervenções orais e as suas produções escritas, tanto no decorrer das aulas como nos trabalhos de casa por eles realizados e o *feedback* dado fundamentalmente pela professora estagiária a cada aluno, no decurso das aulas.

As aulas desta prática letiva começavam por apresentar sempre a mesma estrutura: a aula era iniciada relembrando os conceitos e/ou processos aprendidos na aula anterior e procedia-se à correção do trabalho de casa para toda a turma, convidando algumas crianças a resolverem-no no quadro, de modo a detetar possíveis dificuldades. Posteriormente, se se iria introduzir novos conhecimentos matemáticos ou processos, esses eram iniciados a partir de uma situação problemática explorada em grande grupo, que através de questionamento adequado, executado pela estagiária, conduzia os alunos de forma a que aqueles conhecimentos ou processos emergissem naturalmente. Procedia-se então à resolução de outras situações problemáticas para aplicar aqueles conhecimentos ou processos, situações que eram resolvidas individualmente por cada aluno e que eram corrigidas no quadro para toda a turma. Se a aula envolvia reforçar conhecimentos, os alunos eram convidados a resolver exercícios individualmente, muitas vezes retirados do manual, que também eram posteriormente analisados e corrigidos em grande grupo.

Segundo Stein & Smith (2009), as tarefas “constituem a base para a aprendizagem dos alunos” (p. 22). Vou usar a nomenclatura de Ponte (2005), para caracterizar as tarefas que foram fornecidas às crianças no decorrer desta prática. Assim, as tarefas matemáticas podem ser designadas como: exercícios, problemas, tarefas de exploração, tarefas de investigação e tarefas de modelação. Um problema comporta sempre um grau de dificuldade apreciável. No entanto, se o problema for demasiado difícil, ele pode levar o aluno a desistir rapidamente. Se o problema for demasiado acessível, não será então um problema mas sim um exercício. Os exercícios servem para o aluno pôr em prática os conhecimentos já anteriormente adquiridos. Entre as tarefas de exploração e as de investigação a diferença está no grau de desafio.

Se o aluno puder começar a trabalhar desde logo, sem muito planeamento, estaremos perante uma tarefa de exploração. Caso contrário, estaremos perante uma tarefa de investigação. Por fim, as tarefas de modelação são tarefas que se apresentam num contexto de realidade. Estas tarefas revestem-se, de um modo geral, de natureza problemática e desafiante, constituindo problemas ou investigações, conforme o grau de estruturação do respetivo enunciado.

No decorrer da prática, foram usados essencialmente, exercícios e problemas. Por exemplo, na 1.^a aula, os alunos construíram um gráfico de linhas num referencial cartesiano não monométrico, tendo por base uma tabela com os valores da temperatura de uma criança que estava com febre durante um dia, sendo registados os valores de três em três horas. Este era um exercício que pretendia que os alunos pusessem em prática os conhecimentos que já tinham adquirido anteriormente sobre tabelas e conseguissem interpretar os dados. Na 4.^a aula, os alunos tinham de resolver um problema que consistia em deduzir a fórmula da área de um paralelogramo recorrendo à área de um retângulo. As crianças tiveram de estabelecer relações entre a área de um paralelogramo e a área de um retângulo, chegando à conclusão que a fórmula de calcular as áreas de cada uma das figuras eram análogas. Também a tarefa da 6.^a aula já identificada (Figura 1.), constituiu um problema, pois os alunos precisavam de determinar a área de uma figura que desconheciam a sua fórmula, tendo de a decompor em outras figuras, cujas fórmulas das áreas já eram suas conhecidas.

12.3.2. Reflexão sobre a prática

A prática letiva envolveu três componentes: a observação de aulas da Professora Orientadora Cooperante e de uma estagiária que partilhava a turma de estágio; a implementação de duas sequências de ensino; e reflexão.

Ao observar as aulas lecionadas pela Professora Orientadora Cooperante (dezassete aulas) tive a oportunidade de conhecer os alunos que integravam a sua turma, identificando as suas maiores dificuldades em matemática (por exemplo: efetuar a operação divisão); compreender a importância do uso de uma linguagem matemática rigorosa no decorrer da leção; e perceber que o manual escolar e o quadro de ardósia eram recursos privilegiados pela titular de turma, sendo o último utilizado fundamentalmente para fazer sínteses dos conteúdos trabalhados.

A observação das aulas da outra estagiária (seis aulas) envolveu no domínio *Organização e Tratamento de Dados*, tabelas de frequências absolutas e relativas, moda, extremos, amplitude, pictograma, gráficos de barras, referencial cartesiano e gráficos cartesianos e no domínio de *Geometria e Medida*, a medição de áreas e perímetros de figuras planas com unidades não convencionais, equivalência de figuras planas, unidades de medida de área do sistema métrico, distância de um ponto a uma reta, distância entre retas paralelas e as áreas do retângulo e do quadrado. Foi-me solicitado que observasse aquelas aulas segundo os seguintes critérios: *Quais os pontos críticos da aula?*; *O que faria de diferente se fosse a professora?*; e *O que os alunos de facto tinham aprendido?*. Os pontos críticos identificados tiveram a ver com: uma linguagem matemática, por vezes, pouco rigorosa, na explicação dos conceitos matemáticos, e a dificuldade no controlo da participação de todos os alunos no decorrer da aula. Se fosse eu a lecionar aqueles conteúdos, provavelmente usaria métodos pedagógicos semelhantes, como por exemplo, materiais de cariz lúdico, tentando trabalhar os conteúdos de forma a envolver todos os alunos da turma e usando um vocabulário matemático mais preciso. No decorrer daquelas aulas, os alunos evidenciaram compreensão da maioria dos conteúdos trabalhados.

A implementação das aulas, das sequências desta prática letiva, envolveu primeiramente a elaboração das planificações das respetivas aulas, que foram sendo progressivamente melhoradas devido às sugestões quer da Professora Orientadora Cooperante, quer da Professora Orientadora Supervisora. A planificação de qualquer aula a implementar era um esboço que também ia sendo melhorado de acordo com o *feedback* fornecido pelo grupo de estágio (constituído pela outra estagiária e as Professoras Orientadoras) à aula anterior implementada, dado que após cada aula eram discutidas e examinadas as aprendizagens evidenciadas pelos alunos e a eficácia das estratégias de ensino utilizadas.

A terceira componente da prática letiva, reflexão, esteve presente em todo o estágio: antes, durante e após a implementação de cada aula, das sequências de ensino. Dessa reflexão quero evidenciar fragilidades, enquadradas no âmbito dos conhecimentos que um professor deve ter para ensinar matemática, segundo Ball, Thames & Phelps (2008) referidos anteriormente. Por vezes, senti algumas fragilidades relacionadas com o Conhecimento do Conteúdo e dos Alunos e com o

Conhecimento Especializado do Conteúdo: conseguir colocar questões produtivas na aula de matemática a todos os alunos da turma, por esta ser numerosa; apoiar individualmente todos os alunos na correção do trabalho de casa; e saber como usar a linguagem matemática na turma com rigor científico.

As maiores fragilidades evidenciadas pelos alunos nestas aulas tiveram a ver com: o uso da operação divisão (onde poucos eram proficientes no uso do algoritmo), e a construção rigorosa de gráficos de linhas e do diagrama de caule-e-folhas.

Esta prática letiva foi então um contributo para o meu desenvolvimento profissional, cuja proficiência melhorou à medida que as aulas de matemática iam sendo implementadas.

12.4. Português

12.4.1. Fundamentação da prática

A prática letiva envolveu seis aulas de noventa minutos. A lecionação ocorreu numa turma de vinte alunos, do 6.º ano de escolaridade do 2.ºCEB, numa escola pública de Coimbra.

As aulas lecionadas tiveram como domínios: textos não utilitários (1.ª aula); texto narrativo (2.ª aula); texto narrativo (3.ª aula); prova final de português (4.ª aula); texto dramático (5.ª aula); texto poético (6.ª aula).

Os objetivos gerais das seis aulas eram: compreender o sentido da entrevista; fazer inferências a partir da entrevista apresentada; e escrever uma entrevista (1.ª aula); interpretar textos literários; fazer inferências a partir da informação contida no texto; e escrever um relatório (2.ª aula); interpretar textos literários; fazer inferências a partir da informação contida no texto; tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários; e escrever um texto narrativo (3.ª aula); compreender as diferentes tipologias textuais presentes na prova final de português; e escrever um texto narrativo (4.ª aula); interpretar um texto dramático; fazer inferências a partir da informação contida no texto; e escrever um texto dramático (5.ª aula); interpretar um texto poético; fazer inferências a partir da informação contida no texto; e escrever um texto poético (6.ª aula).

Os conteúdos abordados no decorrer das aulas foram: entrevista de Marcelo Rebelo de Sousa a Cristiano Ronaldo; discurso direto/indireto; classe e subclasses de palavras; complemento oblíquo; e modificador (1.ª aula); conto policial: *Assalto à estação* de Jim Sukach; discurso direto/indireto; frase ativa e frase passiva; complemento agente da passiva; funções sintáticas; e relatório (2.ª aula); interpretação e análise do texto narrativo: *Século XXVII, cidade de Alcochete* de Luísa Ducla Soares; e classe e subclasses de palavras (3.ª aula); texto narrativo; classes de palavras; discurso direto/indireto; funções sintáticas; e formas verbais (4.ª aula); texto dramático: *Serafim e Malacueco na corte do Rei Escama*, de António Torrado; discurso direto/indireto; família de palavras; campo lexical; e frase complexa e frase simples (5.ª aula); texto poético: *O pastor e Canção de Leonoreta*, de Eugénio de Castro; rima toante e rima consoante; rima cruzada, emparelhada e interpolada; e recursos expressivos (6.ª aula).

Com o propósito de aprofundar os conhecimentos sobre os conteúdos da disciplina de Português, foram analisados em pormenor diferentes obras de autores de referência, bem como foram examinados, de forma detalhada, documentos curriculares de Português do 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB, nomeadamente as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012); as listas de leitura orientada e autónoma do *PNL* de 2015 (PNL, 2015); o manual de português da turma usado regularmente pelo professor da disciplina *Diálogos - Português 6.ºano* (Mendonça, 2014); e o caderno de atividades *Diálogos - Português 6.ºano* (Mendonça, 2014).

“O Português é o principal fator de identidade nacional e cultural. O seu domínio torna-se fulcral no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (Abrantes, 2001, p. 31).

Por ser a língua de escolarização do nosso sistema educativo, o português afirma-se como uma disciplina da maior importância em todo o processo de ensino e de aprendizagem de todos os cidadãos, o que significa que “ (...) pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar” (Reis, 2009, p. 12).

É essencial que o professor tenha consciência que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2012, p. 38). Assim, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2012, p. 39).

A interdependência entre os quatro domínios das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática) permitem “expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino”. (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 3). “Para que tal ensino conduza a uma sólida aprendizagem, deve proporcionar a observação das ocorrências de natureza linguística e literária, a sua problematização (sempre adequada ao nível de ensino), a

clarificação da informação e a exercitação por parte do aluno” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 3).

Segundo Reis, o domínio da oralidade, “adquire uma função relevante, na organização do trabalho na sala de aula, na execução das tarefas, na divulgação e partilha dos resultados.” (Reis, 2009, p. 74) Na sala de aula deve ser dada uma igual importância ao trabalho sobre o desenvolvimento das competências do domínio oral e do domínio escrito. Por este motivo, durante a prática letiva tentei desenvolver nos discentes estas competências de forma equilibrada, gerindo o tempo para que nenhum domínio ficasse desvalorizado. Na 1.ª aula, os alunos visualizaram o audiovisual *Football Talks 2015*, que permitiu que as crianças através do *PowerPoint: Entrevista de Marcelo Rebelo de Sousa a Cristiano Ronaldo* (Anexo XIX), explorassem oralmente a apresentação escolhendo uma das opções possíveis da apresentação e justificando a sua opinião.

De acordo com Sim-Sim (2007, p. 11),

No ensino da compreensão da leitura deve-se contemplar intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo.

Assim, abordei a leitura na sala de aula recorrendo a várias estratégias antes, durante e após a leitura dos textos, fazendo atividades também elas diversificadas, recorrendo à leitura silenciosa, em voz alta e à dramatizada. Por exemplo, na 1.ª aula, os alunos leram as entrevistas que tinham realizado em díade, ao grupo-turma desenvolvendo uma leitura dramatizada, melhorando assim o desenvolvimento linguístico das crianças.

Em relação ao domínio da escrita, optei por criar momentos de escrita criativa que são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento das crianças, uma vez que,

Escrever de forma criativa conduz assim os alunos a um esforço inteligente na construção dos significados textuais, onde a capacidade de (se) interrogar acaba por revelar-se crucial no processo hermenêutico de pergunta/resposta inaugurado pela relação que cada um cria com o seu próprio texto por via das palavras e frases que escolhe escrever. É todo este processo que permite, no

fundo, que os significados textuais sejam simultaneamente construídos como significados pessoais (Leitão, 2008, p. 32).

No decorrer da prática letiva, os alunos criaram um texto não literário – uma entrevista; dois textos narrativos; um texto dramático e um texto poético. É assim, que as crianças constroem os seus significados pessoais a partir dos significados textuais. Por exemplo, na 5.^a aula, e após as crianças terem interpretado o texto dramático, sugeri às mesmas que continuassem o texto que tinham lido e interpretado, criando uma nova cena, não se esquecendo de criar e/ou acrescentar as personagens, o espaço e as indicações cénicas.

Após as crianças terem escrito um texto ou uma composição, estas devem ser desafiadas a comentar, com os colegas, o que escrevem. Segundo Niza et, al. (2011) citando a Associação de Professores de Inglês dos Estados Unidos (NCTE) (1984), “ler o que os colegas escreveram, explicar as impressões pessoais causadas por esses textos e ouvir as opiniões dos outros sobre os seus próprios textos são atividades importantes da aula de escrita (...)” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p. 34). Assim, no final de todas as minhas aulas era proporcionado um momento de apresentação dos trabalhos, já “que toda a criação é fundada e orientada para um público, donde eles retiram o reconhecimento do valor do seu trabalho” (Guedes, 1990, p. 128).

Segundo Buescu, et al. (2015, p. 8), o domínio da Educação Literária,

Vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação.

Com o intuito de os alunos conhecerem textos literários que não estivessem presentes no manual escolar, mas que fossem propostos pelo *PNL*, optei por desenvolver na 3.^a aula a interpretação e análise do texto narrativo: *Século XXVII, cidade de Alcochete* do livro *Três Histórias do Futuro*, de Luísa Ducla Soares e na 5.^a aula a interpretação e análise do texto dramático *Serafim e Malacueco na corte do Rei Escama*, do livro *Teatro às Três Pancadas*, de António Torrado, de forma a explorar textos desconhecidos e favorecendo a fruição estética.

Por fim, no domínio da gramática, “pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 6). No decorrer da prática tentei sempre cumprir este propósito, pois para que as crianças saibam escrever corretamente é necessário que dominem os conteúdos gramaticais. Assim, em todas aulas foi realçado este domínio. Por exemplo, na 6.^a aula foi dado destaque à rima toante e rima consoante e à rima cruzada, emparelhada e interpolada.

Ao definir as atividades a implementar durante a minha leção tive sempre a preocupação de cumprir o tempo estipulado para cada tarefa, de modo a cumprir a planificação, mas principalmente tentei promover um ambiente de ensino e de aprendizagem eficaz, enriquecendo as aulas com novas estratégias e metodologias, de modo a que os alunos adquirissem novos conhecimentos, pela pedagogia ativa de descoberta, de forma a que os discentes “se interessassem pelas aulas, estivessem atentos, participassem, apresentassem comportamentos adequados e obtivessem bons resultados escolares” (Jesus, 2008, p. 21), dado que os “bons professores cumprem o conteúdo programático das aulas, professores fascinantes também cumprem o conteúdo programático, mas o seu objetivo fundamental é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informações (Cury, 2005, p. 26).

Delors et al. (1997) citados por Botelho & Vivar (2009) afirmam que "bem utilizadas, as tecnologias da [informação e] comunicação podem tornar mais eficaz a aprendizagem e oferecer ao aluno uma via aliciante de acesso ao conhecimento e competência" (p. 92). Assim, durante a prática letiva, as TIC foram utilizadas de forma a conferir um maior dinamismo às aulas, atendendo que os alunos se mostravam muito mais proativos com a utilização deste recurso. Além disso, em todas aulas foi utilizado o *PowerPoint*, que permite exibir apresentações sobre determinados conteúdos, de uma forma mais clara, objetiva e interativa, o que torna as crianças mais motivadas e ativas no processo de aprendizagem.

O manual escolar era um dos instrumentos privilegiados pelo professor da disciplina, e como tal no decorrer das minhas aulas também lhe dei o devido destaque, dado que, os manuais escolares “desempenham um papel determinante no contexto

escolar, fornecem elementos de leitura e descodificação do real, esclarecem objetivos de aprendizagem e transmitem valores, configurando, significativamente, as práticas pedagógicas” (Castro, Rodrigues, & Silva, 1999, pp. 142-143).

Segundo Campos (2005) citado por Nascimento, et al. (2012), “o jogo, nas suas diversas formas, auxilia e facilita o processo de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo (...) habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, (...)” (p. 24). Com este propósito, e para que a aprendizagem dos alunos fosse significativa, realizei, na aula acerca da entrevista, por exemplo, um pequeno jogo com o principal objetivo de os discentes reforçarem os conteúdos escutados a partir do audiovisual. Este tipo de atividade aumenta, a motivação e o interesse das crianças, estimulando a sua rapidez de raciocínio e reflexão e, conseqüentemente, o processo de construção do conhecimento.

Em todas as aulas que lecionei houve sempre momentos de avaliação formativa, pois como refere Cortesão (1993), a avaliação formativa “é um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino/aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes” (p. 12). É neste momento que se deve fornecer às crianças informações relativamente à sua evolução, a indicação e adequação de estratégias que a possibilitem, e onde se diagnosticam problemas do processo educativo dos alunos.

12.4.2. Reflexão sobre a prática

A lecionação da disciplina de Português exigiu da minha parte um grande aprofundamento a nível de conteúdos científicos e uma grande preparação dos recursos utilizados para a lecionação da mesma.

Quando me foi atribuído os conteúdos que iria desenvolver, nomeadamente a exploração de um texto não literário – a entrevista, dois textos narrativos, uma prova – tipo exame, um texto dramático e um texto poético, iniciei pesquisas em fontes fidedignas, por forma a estar segura dos conteúdos que iria lecionar.

Planifiquei as aulas tendo sempre presente os documentos orientadores e tudo aquilo que foi referido pelo Professor Orientador Cooperante como sugestões para poder melhorar não só as planificações, como a forma de lecionar. Os textos e outros

registos que optei por selecionar para a leção das aulas foram sempre ao encontro do que é referido nas Metas Curriculares de Português, bem como no *PNL*, mas tendo sempre em conta as características dos alunos.

Inicialmente, estava um pouco apreensiva com a constituição da turma, e foi um verdadeiro desafio ter um grupo tão heterogéneo, mas de um modo global consegui estabelecer uma relação cordial com as crianças, o que favoreceu o processo de ensino e de aprendizagem.

Nas minhas aulas, dei uso preferencial ao *PowerPoint*, colocando as informações principais no mesmo e tendo bastante rigor com a escolha das imagens que utilizei, bem como com os exercícios que escolhi.

É de referir que dei bastante destaque ao manual *Diálogos - Português 6.º ano*, que foi um recurso essencial durante a minha prática letiva, tendo sido fulcral para a interpretação e exploração de algumas tipologias textuais, assim como na realização de exercícios de gramática acerca dos textos e, ainda, para reforçar a matéria lecionada.

Além dos materiais referidos, sempre que possível, elaborei recursos que me permitissem tornar determinados conteúdos mais claros e mais facilmente aprendidos, como por exemplo o pequeno jogo acerca da entrevista de Marcelo Rebelo de Sousa a Cristiano Ronaldo.

Também optei por utilizar audiovisuais, como por exemplo, a entrevista a Cristiano Ronaldo, pois é um recurso que motiva mais as crianças para a aprendizagem e, se for bem explorado, torna a aprendizagem mais eficaz.

Durante a leção ocorreram poucas falhas, no entanto poderia ter lecionado os conteúdos de forma ainda mais específica.

Uma das dificuldades mais sentida foi a de conseguir que todos os discentes participassem no decorrer das aulas, uma vez que existiam algumas crianças que apenas participavam quando solicitadas de forma mais insistente.

É ainda de notar que consegui cumprir integralmente todas as planificações das aulas e o essencial de cada conteúdo foi bem explorado e dinamizado.

Em todas as aulas abordei sempre os vários domínios da disciplina de Português, o que considero fundamental para que os alunos treinem todos os aspetos desta área curricular.

É ainda de referir que optei preferencialmente pelo trabalho individual, mas também realizei trabalhos em díade, nomeadamente na produção da entrevista.

Foi uma mais-valia ter lecionado quarenta e cinco minutos de uma aula do Professor Orientador Cooperante, antes da minha intervenção, acerca do texto *Tubarixa*, com posterior produção de um texto por parte dos discentes sobre um animal, e de acordo com o plano fornecido.

Também o fato de ter participado na semana da leitura foi uma mais-valia, pois foi o primeiro contacto que estabeleci com os discentes enquanto professora, o que me permitiu ganhar mais confiança para a lecionação das aulas e empatia por parte dos alunos.

No geral, penso que as aulas decorreram de forma bastante positiva, pois expliquei os conteúdos de forma clara e objetiva, tentando sempre ter bastante rigor científico e adequiei o vocabulário específico ao grupo com que interagia.

Em todas as aulas que lecionei, os discentes demonstraram empenho e entusiasmo nas atividades desenvolvidas.

Além dos aspetos que já referi, penso que apresentei sempre uma postura correta em sala de aula, e dei sempre que possível e quando necessário, apoio individualizado a algumas crianças. Demonstrei sempre vontade de querer melhorar as imperfeições cometidas de alguém que está agora a começar.

Tive sempre uma atitude de colaboração/cooperação com todos os envolvidos no processo de intervenção pedagógica, realizei todas as tarefas com bastante empenho e sempre soube ouvir e aceitar com agrado as sugestões que me foram ministradas com o intuito de melhorar sempre a minha prestação em sala de aula.

Em suma, concluo que me esforcei por lecionar sempre aulas de forma bastante dinâmicas e motivadoras para os discentes, e além disso, proporcionar-lhes sempre momentos de aprendizagem significativa. Além disso, com esta intervenção pedagógica, sinto-me uma profissional mais capaz, para no futuro lecionar esta disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais

Como conclusão, posso afirmar e reforçar, o quão relevante foi o meu percurso, ao logo deste Mestrado, tanto ao nível da minha formação profissional, como pessoal.

A elaboração deste documento permitiu-me refletir mais atentamente sobre todas as experiências e aprendizagens significativas vivenciadas no decorrer dos estágios dos 1.º e 2.º CEB, bem como os conhecimentos científicos, pedagógicos e curriculares adquiridos em todas as disciplinas, tendo-me tornado uma pessoa mais crítica em relação ao trabalho que desenvolvi nos estágios e em relação a todo o meu percurso escolar, o que se repercutirá com toda a certeza, no meu futuro profissional.

Gostaria de mencionar que os estágios desenvolvidos nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico repercutiram todas as aprendizagens efetuadas ao longo do mestrado, traduzindo-se no culminar deste ciclo de estudos. Estes estágios foram essenciais pois marcaram o início do meu futuro profissional, visto que consistiram na minha primeira experiência mais aprofundada em campo. Implementei, assim, a aprendizagem do que é, e como é, ser professora nestes estágios curriculares. Apercebi-me no decorrer destas intervenções que um professor deve manter-se em constante formação e aprendizagem, de modo a conseguir dar resposta às necessidades dos seus alunos, conseguir acompanhar a mudança dos programas e dos currículos e conseguir construir um ensino de maior qualidade.

O docente deve ter sempre a noção de que o seu foco principal é o aluno, pois todas as crianças são diferentes, apresentando ritmos de trabalho e de aprendizagem diferentes. É necessário adequar as planificações das aulas, bem como a sua implementação de acordo com o grupo de crianças com que se interage, pois só assim é que os discentes conseguirão ter aprendizagens eficazes. Trabalhar com cada aluno é um desafio, pois trabalhar com “alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, aprendizagem e, diferentes maneiras de interagir e comunicar-se, crianças com possibilidades, interesses e necessidades diversificadas, torna-se para o professor uma tarefa desafiadora” (Ministério da Educação, 2006, p. 23).

No decorrer da prática, os recursos que utilizei, em contexto de sala de aula, foram sempre escolhidos de forma prudente, optando por implementar quase sempre, atividades de cariz lúdico-didático, com recurso a materiais, que permitissem uma maior motivação e entrega por parte dos discentes. Na lecionação das aulas, as crianças

demonstraram um enorme empenho e participaram ativamente de forma positiva no desenrolar das mesmas. Assim, posso afirmar que a utilização de recursos de cariz lúdico, na sala de aula, proporcionam uma aprendizagem mais eficaz e um gosto autêntico pelo saber e por querer aprender cada vez mais, permitindo que os alunos sejam os construtores ativos do seu próprio conhecimento.

Posso ainda afirmar que senti uma grande evolução durante o decorrer dos estágios, pois aprendi bastante com os lapsos que demonstrei nas aulas, melhorando-os e solucionando-os. O auxílio dos professores orientadores cooperantes e Supervisores, bem como dos pares pedagógicos foi essencial no melhoramento das planificações, das estratégias e metodologias implementadas, bem como no apoio quando algo não acontecia como era planeado e desejado. É ainda importante mencionar que foram as entidades acima referidas que me forneceram um *feedback* da prática letiva e teceram críticas construtivas que me ajudaram a aprimorar a minha intervenção, tendo melhorado assim os pontos menos positivos e tornando-os em potencialidades e maiores competências.

É ainda de destacar que o título escolhido para este trabalho: “*A seleção de textos literários no 4.º ano do Ensino Básico: num recorte didático da educação literária*” pretendeu dar destaque à investigação realizada, que me proporcionou melhorar os conhecimentos e capacidades relativamente à Educação Literária e à seleção de obras e textos literários no 4.º ano de escolaridade do 1.ºCEB.

Concluindo, sempre tive o desejo e anseio de ser professora e, ao longo da licenciatura em Educação Básica, bem como no decorrer destes anos de Mestrado, retirei vastas experiências que me possibilitaram desenvolver aprendizagens, que espero colocar em prática num futuro próximo, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2012, p. 39), pois o ensino é um ambiente de aprendizagem mútuo, e ter uma carreira como docente é o que ambiciono para os anos que se seguem, pois quero ser parte ativa das aprendizagens que as gerações futuras terão nas escolas, e que lhes permitirão tornarem-se cidadãos ativos da sociedade que os rodeia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Albuquerque, A. M. (2001). Da Literacia à Ousadia: Desafio na Viragem do Milénio. In: *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 39-52). Porto: Porto Editora.
- Almeida, J. F. (1994). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Boston: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores - das Teorias às Práticas*. Lisboa: LIDEL.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching. *Journal of Teacher Education*, 59, november/december. Pp. 389-407.
- Barca, I., Bastos, M. C., & Carvalho, J. B. (1998). *Formar opinião na aula de história: uma experiência pedagógica sobre a guerra colonial*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Bassanezi, R. C. (2002). *Ensino-aprendizagem com modelagem matemática*. São Paulo: Contexto.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Caderno de Apoio - 2.º Ciclo de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1973). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Bonito, J., Morgado, M., Silva, M., Figueira, D., Serrano, M., Mesquita, J., & Rebelo, H. (2013). *Metas Curriculares de Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática - Um estudo no 1.ºCiclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286. Minho: Universidade do Minho. Disponível em: file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/3259-7784-1-SM%20(1).pdf

- Botelho, T. S., & Vivar, M. D. (2009). As TIC na formação inicial da ESE João de Deus. *Revista educação, formação e tecnologias, novembro*, 84-94.
- Branco, A. M. (2002). *O contributo dos mass media no ensino da história : uma investigação no âmbito da formação dos conceitos e revolução*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Brigas, M. A., & Martins, I. P. (1999). Manuais Escolares de Química: Um recurso sub e sobrevalorizado pelos professores. *Investigar e Formar em Educação, 2*, 69-83.
- Brissard, F. (1993). *Ajude o seu filho a ter sucesso*. Porto: Edições ASA.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Caldas, I., & Pestana, I. (2014). *Ciências Naturais 5 – Projeto: Desafios*. Lisboa: Santillana.
- Campenhoudt, R. Q. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Carvalho, A. A. (2002). Multimédia: um conceito em evolução. *Revista Portuguesa de Educação, 15(1)*, 245-268.
- Castro, R. V., Rodrigues, A., & Silva, J. L. (1999). *Manuais Escolares: estatuto, funções, história: Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho.
- Cavaco, M. H. (1992). *A educação ambiental para o desenvolvimento: testemunhos e notícias*. Lisboa: Escolar Editora.
- Ceia, C. (2001). Reforma Curricular no Ensino Secundário. *A página da educação. (103)*, Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=103&doc=8418&mid=2>
- Conceição, A., Almeida, M., Conceição, C., & Costa, R. (2014). *Caderno de atividades: MSI 5 – Matemática Sob Investigação 5*. Porto: Areal Editores.
- Conceição, A., Almeida, M., Conceição, C., & Costa, R. (2014). *MSI 5 – Matemática Sob Investigação 5*. Porto: Areal Editores.
- Cortesão, L. (1993). *A Avaliação Formativa - Que Desafios?* Porto: Edições ASA.

- Costa, F., & Marques, A. (2014). *História e Geografia de Portugal 6.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Crépu, M. (2007). *Esse Vício ainda Impune*. Lisboa: Gradiva.
- Curry, M., Mitchelmore, M., & Outhred, L. (2006). Development of children's understanding of length, área, and volume measurement principles. *Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (pp. 377-384). Austrália: Sydney.
- Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.
- Custódio, P. B. (2003). *Cânone Literário: Uma década de mudanças*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Custódio, P. B. (2012). Experiências significativas de leitura no 2º CEB - Representatividade e qualidade dos textos literários. *Português: Investigação e Ensino*, dezembro, 88-108. Disponível em: [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Dialnet-ExperienciasSignificativasDeLeituraNo2CEB-4222769%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Dialnet-ExperienciasSignificativasDeLeituraNo2CEB-4222769%20(3).pdf)
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em Educação e revelando seus benefícios. *Revista Educar*, (31), 213-230.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Delizoicov, D., & Angotti, J. A. (1991). *Metodologia do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez.
- DGEBS. (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal (Vol. II)*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Diez, J. J. (1989). *Família-escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.
- Ministério de Educação (1991). *Programa Ciências da Natureza - volume II*. Lisboa: DGEBS.
- Ministério da Educação (2006). *Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fabregat, C. H., & Fabregat, M. H. (1989). *Como Preparar Uma Aula De História*. (L. A. Alves, Trad.) Rio Tinto: ASA.
- Félix, N. (1998). *A história na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação : representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. T. (1989). *Professores e alunos questionam-se: uma abordagem construtivista do ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedago.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
- Garanderie, A. (1982). *Pedagogia dos processos da aprendizagem*. Rio Tinto: ASA.
- Giorgi, P. D. (1975). *A criança e as suas instituições : a família - a escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gonçalves, C. F., & Correia, L. M. (1993). Envolvimento Parental e Intervenção Precoce. *Revista Portuguesa de Educação*, (2), 71-80. Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, J. (2010). Campuswikiua. *Sapo Campus Wiki*, abril. Disponível em: <http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/Question%C3%A1rio>.
- Guedes, T. (1990). *Ensinar a Poesia*. Lisboa: Edições ASA.
- Harlen, W. (2013). *Assessment & Inquiry-Based Science Education: Issues in Policy and Practice*. Italy: Trieste: Global Network of Science Academies (IAP) Science Education Programme.
- Hill, H., & Ball, D. L. (2009). The Curious - and Crucial - Case of Mathematical Knowledge for Teaching. *Phi Delta Kappan*, 91(2), october, pp. 69-71.

- Jesus, S. N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, 31(1), janeiro/abril, 21-29. Porto Alegre.
- K&Batuna. (n.d.). Balada da Saudade. *Sítio de conversas*. Disponível em: <http://sitiodeconversas.blogspot.pt/2008/05/balada-da-saudade.html>.
- Kenski, V. M. (2007). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. São Paulo: Papirus.
- Leitão, N. (2008). As palavras também saem das mãos. *Revista Noesis*, (72), 30-33.
- Letria, J. J. (2014). *O 25 de Abril Contado às Crianças... e aos Outros*. Lisboa: Clube do Autor.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Pero Pinheiro: ReportNumber.
- Martínez, B. (1993). *Os castigos na educação*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2006). *Explorando: Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. E., Loura, L. C., & Mendes, M. F. (2007). *Análise de dados : texto de apoio para os professores do 1º ciclo*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mathematics, N. C. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Mattoso, J. (2001). *História de Portugal - Vol. VII - O Estado Novo*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mattoso, J. (2001). *História de Portugal - Vol. VIII – Portugal em Transe*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mendonça, F. C. (2014). *Diálogos - Português 6.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Miguéns, M. I. (2005). *Seminário Educação e Família*. Lisboa: CNE.
- Miguéns, M. I. (2007). *Ciência e Educação em Ciência*. Lisboa: CNE.
- Miguéns, M., Serra, P., Simões, H., & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do Ensino Básico: Ciências da Natureza*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Mintzes, J. J., Wandersee, J. H., & Novak, J. D. (2000). *Ensinando ciência para a compreensão : uma visão construtivista*. Lisboa: Plátano.

- Monteiro, A. (2000). *Imaginação e criatividade no ensino da história : o texto literário como documento didático* (2.º ed.). Lisboa: Associação de Professores de História.
- Morais, F. B., Magalhães, M. B., & Moraes, M. J. (1996). *A caricatura : um recurso educativo nas aulas de história*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Nascimento, R. M., Neto, N. T., Saint'Clair, E. M., & Calomeni, M. R. (2012). Lúdico como ferramenta pedagógica no processo de ensino aprendizagem. *Revista Científica: Perspectivas Online*, 5(2), 23-30. Disponível em: <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/225-598-1-PB.pdf>.
- NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Neves, E., & Graça, M. (1987). *Princípios básicos da prática pedagógico-didática*. Porto: Porto Editora.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In: *GTI (Org.). Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL.
- Parker, T. H., & Baldrige, S. (2008). *Elementary Geometry for teachers*. Okemos: Sefton-Ash Publishing.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora, LDA.
- Pereira, A. I. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 91-110. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1229/677>
- Pereira, M. P. (1992). *Didática das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pessanha, A. M. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pessoa, F. (2013). *Livro do Desassossego*. Lisboa: Tinta da China.

- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, R. R. (2012). *Introdução à Análise de Dados Com Recurso ao SPSS* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Pires, J., & Pires, G. N. (1992). Atividade lúdica e aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(3), 379-391.
- PNL. (2015). Listas atualizadas em 2015. *Ler+Escolas*. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrostexto.php?idLivrosAreas=35>.
- PNL. (2016). Apresentação do PNL. *Plano Nacional de Leitura*. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>.
- PNL. (2016). Critérios de Seleção dos Títulos. *Plano Nacional de Leitura*. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrostexto.php?idLivrosAreas=37>.
- Ponte, J. P. (1986). O computador e a aprendizagem : teoria e investigação sobre os efeitos psicológicos e sociais. *Revista de Educação*, 1(1), 53-61.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. Em GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (11-34). Lisboa: APM.
- Proença, M. C. (1991). *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P., Almeida, A. C., Cunha, P. J., & Nolasco, C. C. (2014). *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Rodrigues, A. (2014). *O Movimento dos Capitães e o 25 de Abril*. Lisboa: Editorial Planeta.
- Rodrigues, F. C. (1996). *Didacta – Enciclopédia temática ilustrada*. Lisboa: FGP.
- Roegiers, F. M. G. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C. (1998). Evolução das metodologias e práticas de ensino da História no sistema educativo português. *Encontro de professores de História portugueses e brasileiros*, maio, pp. 1-13.
- Roncin, P. V. (1989). *A criança e o grupo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rutherford, F. J., & Ahlgren, A. (1995). *Ciência para Todos*. Lisboa: Gradiva.
- Santana, E. M. (n.d.). *A Influência de atividades lúdicas na aprendizagem de conceitos químicos*, pp. 1-12. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo4.pdf.
- Santos, A. (n.d.). Consultado em setembro 5, 2016 em: <http://theosfera.blogs.sapo.pt/367112.html>
- Santos, M. C. (2002). *Trabalho experimental no ensino das Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, M. E. (2001). *A cidadania na voz dos manuais escolares : o que temos? o que queremos?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Serrão, J. (1980). *Cronologia Geral da História de Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Serrazina, J. M. (1996). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Serrazina, L., & Matos, J. M. (1988). *O Geoplano na Sala de Aula*. Lisboa: APM.
- Serrazina, L., & Oliveira, I. (2010). Trajetória de aprendizagem e ensinar para a compreensão. Em GTI, *O Professor e o Programa de Matemática do Ensino Básico* (pp. 43-59). Lisboa: APM.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *American Educational Research Association*, 15(2), february, 4-14.
- Silva, V. M. (1984). *Teoria da Literatura* (6.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura e a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases Psicopedagógicas* (Vol. 1). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Drama e dança* (Vol. 2). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Sousa, A. B. (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas* (Vol. 3). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, S., & Sousa, M. J. (2001). *Microsoft Office 2000 para todos nós* (4.ª ed.). Lisboa: FCA - Editora de Informática.
- Stein, M. K., & Smith, M. S. (2009). Tarefas matemáticas como quadro para a reflexão: da investigação à prática. *Educação e Matemática*, (105), novembro/dezembro, pp. 22-28.
- Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical thinking and learning*, 10(4), october. pp. 313-340.
- Telo, A. J. (2011). *História Contemporânea de Portugal: Do 25 de Abril à Actualidade - Volume I*. Lisboa: Editorial Presença.
- Thomas, C., & Viselthier, B. (1993). *Ajude o seu filho a aprender*. Porto: Edições ASA.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares: inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Nacional.
- Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências*. Porto: Porto Editora.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1989). *A criança e o grupo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Veloso, E. (1993). *Problemas e Actividades em Geometria Elementar*. Lisboa: GEPEDUCAÇÃO.
- Veloso, E. (1998). *Geometria : temas actuais : materiais para professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Villiers, M. (1994). The Role and Function of a Hierarchical Classification of Quadrilaterals. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), february, 11-18.
- Wilson, P. S., & Adams, V. M. (1992). A dynamic way to teach angle and angle measure. *Arithmetic Teacher*, 39(5), january, 5-14.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: ASA.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Questionário – Educação Literária

Questionário – Educação Literária

4.º Ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico

I – Dados relativos aos alunos

Indica a tua idade e assinala com uma cruz (X) o teu sexo
(feminino - F ou masculino - M).

Idade: _____

F

M

Lê atentamente e responde, de forma verdadeira, às questões.

Assinala com uma cruz (X) a opção que achares apropriada.

Sempre que seja indicado, assinala com uma cruz (X) a opção que achares apropriada ou as opções que achares apropriadas.

Caso pretendas alterar a tua opção, desenha um círculo em torno da palavra ou da expressão que indica a tua escolha.

II – Significado de *literatura*

1. Conheces o termo *literatura*?

Sim

Não

2. Na tua opinião, *literatura* é a arte de criar e compor textos?

Sim

Não

III – Preferências dos alunos

3. Qual o género textual que mais gostas?

- Texto Narrativo
- Texto Dramático
- Texto Poético
- Texto não Literário

4. Qual o teu livro favorito (enuncia o título e o autor)?

5. De que forma, fazes a seleção dos livros que costumas ler?

- Género Literário
- Título
- Autor ou Autora
- Capa, lombada e contracapa
- Ilustração
- Número de páginas

6. Quando terminas a leitura autónoma de um livro, costumas partilhar essa experiência com alguém?

- Sim
- Não


(Caso tenhas respondido Não, **passa** à questão 8.).

7. Com quem partilhas essa experiência?

(Assinala **uma** ou **mais** opções).

- Professor ou Professora
- Técnico ou Técnica da Biblioteca Escolar
- Colega de Turma
- Mãe
- Pai
- Pais
- Outro Familiar
- Amigo ou Amiga
- Outro: _____

IV – O PNL como iniciativa para a promoção da Leitura

8. Identificas o logótipo que se segue:  ?

- Sim
- Não

(Caso tenhas respondido Não, **passa** à questão 10.).

9. Observaste o logótipo da questão 8. ...

- ...no Manual Escolar
- ...na capa de um Livro
- ...no Manual Escolar e na capa de um Livro
- ...outro: _____

10. Sabes o que significa a sigla *PNL*?

- Sim
- Não

(Caso tenhas respondido Não, **passa** à questão 13.).

11. O que representa a sigla *PNL*?

- Projeto Nacional de Leitura
- Plano Nacional de Literatura
- Projeto Nacional de Literatura
- Plano Nacional de Leitura

12. Conheceste o *PNL* através:

- do Professor ou da Professora
- da Mãe
- do Pai
- dos Pais
- de outro Familiar
- do Técnico ou da Técnica da Biblioteca Escolar
- do Manual Escolar
- de um Livro
- da Internet
- Outro: _____

V – A introdução do texto literário em contexto escolar

13. No domínio da *Educação Literária*, consegues distinguir os diferentes géneros literários?

- Sempre
- Quase sempre
- Raramente
- Nunca

14. Quando começas a estudar uma obra, em contexto escolar, é feita uma breve referência ao autor ou à autora?

- Sempre
- Quase sempre
- Raramente
- Nunca

(Caso tenhas respondido Nunca, passa à questão 16.).

15. Normalmente, quem faz a apresentação do autor ou da autora, da obra ou das obras que estudas na Escola?

- Professor ou Professora
- Técnico ou Técnica da Biblioteca Escolar
- Colega de Turma
- Mãe
- Pai
- Pais
- Outro: _____

VI – A seleção dos textos literários nas aulas de Português

16. Nas tuas aulas de Português do 3.º ano, **qual** foi a obra ou **quais** foram as obras que estudaste?

- Boa Sentença in Contos para a Infância*, de Guerra Junqueiro
- Robertices*, de Luísa Dacosta
- Poemas da Mentira e da Verdade*, de Luísa Ducla Soares
- As Fadas Verdes*, de Matilde Rosa Araújo
- Contos de Perrault*, de Perrault
- O Senhor do seu Nariz e outras Histórias*, de Álvaro Magalhães
- Trinta por uma Linha*, de António Torrado
- Outro: _____
- Nenhuma das anteriores

17. Qual ou **quais** destas obras estudaste e/ou irás estudar, nas tuas aulas de Português do 4.º ano?

- A Princesa e a ervilha in Contos de Andersen*, de Hans Christian Andersen
- O Rouxinol in Contos de Andersen*, de Hans Christian Andersen
- Teatro às Três Pancadas*, de António Torrado
- Mistérios*, de Matilde Rosa Araújo
- O Gigante Egoísta seguido de O Príncipe Feliz*, de Oscar Wilde
- Versos de Cacará*, de António Manuel Couto Viana
- O Gato e o Escuro*, de Mia Couto
- Outro: _____
- Nenhuma das anteriores

(Caso tenhas respondido *Nenhuma das anteriores*, **não respondas** à questão 18.).

18. Tiveste conhecimento da obra ou das obras que estudaste e/ou irás estudar, nas tuas aulas de Português do 4.ºano, através:

(Assinala **uma** ou **mais** opções).

- do Professor ou da Professora
- da Mãe
- do Pai
- Pais
- de outro Familiar
- do Técnico ou da Técnica da Biblioteca Escolar
- do Manual Escolar
- Outro: _____



APÊNDICE II – Carta para a realização dos pré-testes

Bom dia Professor,

Sou a aluna Ana Rita Neto, a frequentar o curso de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra, e estou a desenvolver a componente de Investigação do Relatório Final, no âmbito da disciplina de Português.

Obtive o seu contacto através de uma colega, que se encontra a estagiar na turma do 4.º ano de escolaridade, sob a orientação e cooperação do Senhor Professor.

Venho por este meio, solicitar a sua colaboração para implementar cinco questionários, de cariz anónimo, com a duração de aproximadamente quarenta minutos, relacionados com o tema: “Educação Literária”. Estes questionários têm como finalidade permitir-me realizar os Pré-Testes, que necessito para desenvolver a componente investigativa.

Importa referir que estes questionários foram aprovados por dois docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra, por duas professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico e pela Direção de um Agrupamento de Escolas de Coimbra.

Necessito apenas de que cinco alunos(as) respondam aos questionários, mas se o professor preferir que todos os(as) discentes participem, para mim, não há qualquer inconveniente.

Assim gostaria de agendar uma data com o docente para me dirigir à escola para implementar os questionários.

Caso surja(m), alguma(s) dúvida(s), estou disponível para a(s) esclarecer. Para o efeito, poderá contactar:

Ana Rita Silva Neto

Tlm: 911121609

E-mail: brincandocomaeducacaoliteraria@gmail.com

Agradeço desde já, a amabilidade e colaboração.

Com os melhores cumprimentos e votos de uma boa semana,
Ana Rita Neto

Coimbra, catorze de dezembro de dois mil e quinze

APÊNDICE III – Identificação dos manuais escolares dos 3.º e 4.º anos de escolaridade do 1.º CEB

Manual Escolar					
3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico					
Título	Autores	Ilustração	Editora	Edição	Ano letivo
Português Gailivro 3.º ano Coleção <i>O Mundo da Carochinha</i>	Carlos Letra Miguel Borges	Espiral Inversa	Gailivro	1.º Edição: março de 2013	2014/2015

Manual Escolar					
4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico					
Título	Autores	Ilustração	Editora	Edição	Ano letivo
Português Gailivro 4.º ano Coleção <i>O Mundo da Carochinha</i>	Carlos Letra Miguel Borges	Espiral Inversa	Gailivro	1.º Edição: março de 2013	2015/2016

Manuais Certificados:

- Estes livros foram certificados pela Escola Superior de Educação de Viseu (Entidade Acreditada para a certificação de manuais escolares).
- Estes livros encontram-se redigidos conforme o novo Acordo Ortográfico.
- Estes livros estão de acordo com as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.

APÊNDICE IV – Carta aos Encarregados de Educação

Exmo(a). Sr.º^(a) Encarregado(a) de Educação

Assunto: Estudo sobre a importância da Educação Literária em contexto escolar.

No âmbito do curso de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), pretende-se realizar um estudo cujo objetivo é verificar a importância da Educação Literária em contexto escolar, no 4.º Ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta Investigação é orientada pelo Prof. Doutor Pedro Balau Custódio, docente de Português, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

O instrumento utilizado nesta Investigação centra-se num questionário de cariz anónimo, relacionado com a Educação Literária. Este questionário tem como público-alvo o quarto ano de escolaridade do 1.º CEB.

Gostaria, ainda, de acrescentar que será fundamental proceder à filmagem da sessão, com a finalidade única e exclusiva de se proceder à observação posterior.

Este questionário foi devidamente autorizado pela Direção do Agrupamento de Escolas, no qual a Escola Básica em questão, se encontra inserida.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o(a) seu(sua) filho(a) participe no referido estudo e, em caso afirmativo, solicita-se a sua colaboração no preenchimento do pedido de autorização.

Caso surja(m), alguma(s) dúvida(s), estou disponível para a(s) esclarecer. Para o efeito, pode contactar:

Ana Rita Silva Neto

Tlm: 911121609

E-mail: brincandocomaeducacaoliteraria@gmail.com

Agradeço a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos.

Coimbra, catorze de dezembro de dois mil e quinze

Declaração de Autorização do(a) Encarregado(a) de Educação

Assunto: Estudo sobre a importância da Educação Literária em contexto escolar.

Eu, _____
(nome completo e legível), subscrevo que compreendi a explicação que me foi dada acerca da investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que o(a) meu(minha) filho(a) será incluído(a).

Tomei conhecimento de que, caso surgisse alguma dúvida, poderia contactar a responsável, de forma a esclarecê-la.

Face ao exposto, autorizo que o(a) meu(minha) educando(a)

(nome completo e legível), de _____ anos, participe no preenchimento do questionário realizado pela estudante Ana Rita Silva Neto do curso de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Coimbra, ___/___/_____

O(A) Encarregado(a) de Educação

APÊNDICE V – Autorização dos questionários pelo Agrupamento de escolas

Questionário – Educação Literária

Elaborado por: Ana Rita Neto [redacted]

[redacted] Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Coimbra, a desenvolver a componente de Investigação do Relatório Final no âmbito da disciplina de Português

Finalidade: Implementar em duas turmas do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Centro Escolar de [redacted]

Autorizal
Am!
11.12.2015

APÊNDICE VI – Organização dos Dados da Amostra, em tabelas, obtidos nos Questionários

I - Dados relativos aos alunos

Idade:

Nove anos: Quarenta e sete alunos;

Dez anos: Quatro alunos;

Onze anos: Um aluno.

Sexo:

Feminino: Vinte e seis alunas;

Masculino: Vinte e seis alunos.

Relação Idade-Sexo:

Idade \ Sexo	Feminino	Masculino	TOTAL
Nove anos	Vinte e cinco alunas	Vinte e dois alunos	Quarenta e sete alunos
Dez anos	Uma aluna	Três alunos	Quatro alunos
Onze anos	Zero alunas	Um aluno	Um aluno
TOTAL	Vinte e seis alunas	Vinte e seis alunos	Cinquenta e dois alunos

Análise das Questões:

II – Significado de *literatura*

1. Conheces o termo <i>literatura</i>?	
Sim	Quarenta e cinco respostas
Não	Sete respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

2. Na tua opinião, <i>literatura</i> é a arte de criar e compor textos?	
Sim	Quarenta e três respostas
Não	Nove respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

III – Preferências dos alunos

3. Qual o género textual que mais gostas?	
Texto Narrativo	Quinze respostas
Texto Dramático	Doze respostas
Texto Poético	Vinte e quatro respostas
Texto não Literário	Uma resposta
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

4. Qual o teu livro favorito (enuncia o título e o autor)?	
Género Narrativo	Quarenta e quatro respostas
Género Dramático	Cinco respostas
Género Poético	Três respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

a) Livros favoritos da Amostra	
<i>A Terrível Tia Alberta</i>	Duas respostas
<i>O Diário de um Banana</i>	Duas respostas
<i>O gato e o escuro</i>	Três respostas
<i>O Gigante Egoísta seguido de O Príncipe Feliz</i>	Três respostas
<i>O Príncipezinho</i>	Duas respostas
<i>Teatro às Três Pancadas</i>	Quatro respostas
<i>Versos de Cacarcá</i>	Duas respostas
TOTAL	Dezoito respostas

b) Coleções Favoritas da Amostra	
Álbuns Infantis	Três respostas
Coleção literária	Três respostas
Fora de Coleção – Infanto - Juvenil	Quatro respostas
Lendas e Contos	Três respostas
Livros do Dia e da Noite	Cinco respostas
O diário de um Banana	Duas respostas
Os Cinco	Duas respostas
TOTAL	Vinte e duas respostas

c) Autores favoritos da Amostra	
<i>Antoine de Saint-Exupéry</i>	Duas respostas
<i>António Manuel Couto Viana</i>	Duas respostas
<i>António Torrado</i>	Quatro respostas
<i>David Walliams</i>	Duas respostas
<i>Enid Blyton</i>	Duas respostas
<i>Geronimo Stilton</i>	Duas respostas
<i>Jeff Kinney</i>	Duas respostas
<i>Mia Couto</i>	Três respostas
<i>Oscar Wilde</i>	Quatro respostas
TOTAL	Vinte e três respostas


5. De que forma, fazes a seleção dos livros que costumás ler?	
Género Literário	Onze respostas
Título	Quinze respostas
Autor ou Autora	Quatro respostas
Capa, lombada e contracapa	Oito respostas
Ilustração	Oito respostas
Número de páginas	Seis respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

6. Quando terminas a leitura autónoma de um livro, costumás partilhar essa experiência com alguém?	
Sim	Quarenta e três respostas
Não	Nove respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

7. Com quem partilhas essa experiência?	
Professor ou Professora	Cinco respostas
Técnico ou Técnica da Biblioteca Escolar	Zero respostas
Colega de Turma	Dezasseis respostas
Mãe	Dezasseis respostas
Pai	Quatro respostas
Pais	Dezassete respostas
Outro Familiar	Onze respostas
Amigo ou Amiga	Dezassete respostas
Outro	Zero respostas
TOTAL	Oitenta e seis respostas

Nota: Os nove alunos que assinalaram a opção Não na questão 6., não responderam a esta questão.

IV – O PNL como iniciativa para a promoção da Leitura

8. Identificas o logótipo que se segue:  ?	
Sim	Cinquenta e uma respostas
Não	Uma resposta
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

Nota: Um aluno assinalou a opção Não, logo passou à questão 10.

9. Observaste o logótipo da questão 8. ...	
... no Manual Escolar	Seis respostas
... na capa de um livro	Vinte e seis respostas
... no Manual Escolar e na capa de um livro	Dezanove respostas
... outro	Zero respostas
TOTAL	Cinquenta e uma respostas

Nota: O aluno que assinalou a opção Não na questão 8., não respondeu a esta questão.

10. Sabes o que significa a sigla PNL?	
Sim	Trinta e sete respostas
Não	Quinze respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

Nota: Os quinze alunos que assinalaram a opção Não passaram à questão 13.

11. O que representa a sigla PNL?	
Projeto Nacional de Leitura	Três respostas
Plano Nacional de Literatura	Seis respostas
Projeto Nacional de Literatura	Uma resposta
Plano Nacional de Leitura	Vinte e sete respostas
TOTAL	Trinta e sete respostas

Nota: Os quinze alunos que assinalaram a opção Não na questão 10., não responderam a esta questão.

12. Conhecestes o PNL através:	
do Professor ou da Professora	Vinte e uma respostas
da Mãe	Três respostas
do Pai	Uma resposta
dos Pais	Zero respostas
de outro Familiar	Duas respostas
do Técnico ou da Técnica da Biblioteca Escolar	Uma resposta
do Manual Escolar	Três respostas
de um Livro	Cinco respostas
da Internet	Zero respostas
Outro	Uma resposta
TOTAL	Trinta e sete respostas

Nota: Um aluno assinalou a opção *Outro* e respondeu “através da televisão”.

Nota: Os quinze alunos que assinalaram a opção *Não* na questão 10., não responderam a esta questão.

V – A introdução do texto literário em contexto escolar

13. No domínio da Educação Literária, consegues distinguir os diferentes géneros literários?	
Sempre	Trinta e três respostas
Quase sempre	Dezoito respostas
Raramente	Uma resposta
Nunca	Zero respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

14. Quando comesças a estudar uma obra, em contexto escolar, é feita uma breve referência ao autor ou à autora?	
Sempre	Vinte e sete respostas
Quase sempre	Dezanove respostas
Raramente	Seis respostas
Nunca	Zero respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

15. Normalmente, quem faz a apresentação do autor ou da autora, da obra ou das obras que estudas na Escola?	
Professor ou Professora	Trinta e oito respostas
Técnico ou Técnica da Biblioteca Escolar	Cinco respostas
Colega de Turma	Quatro respostas
Mãe	Uma resposta
Pai	Uma resposta
Pais	Zero respostas
Outro	Três respostas
TOTAL	Cinquenta e duas respostas

Nota: Dois alunos assinalaram a opção Outro e responderam: “que o manual faz referência ao autor e à autora da obra e/ou das obras” e outro aluno que assinalou a opção Outro respondeu: “a turma toda”.

VI – A seleção dos textos literários nas aulas de Português

16. Nas tuas aulas de Português do 3.º ano, qual foi a obra ou quais foram as obras que estudaste?	
<i>Boa Sentença in Contos para a Infância</i>, de Guerra Junqueiro	Nove respostas
<i>Robertices</i>, de Luísa Dacosta	Vinte e seis respostas
<i>Poemas da Mentira e da Verdade</i>, de Luísa Ducla Soares	Catorze respostas
<i>As Fadas Verdes</i>, de Matilde Rosa Araújo	Sete respostas
<i>Contos de Perrault</i>, de Perrault	Três respostas
<i>O Senhor do seu Nariz e outras Histórias</i>, de Álvaro Magalhães	Oito respostas
<i>Trinta por uma Linha</i>, de António Torrado	Trinta e uma respostas
Outro	Uma resposta
Nenhuma das anteriores	Zero respostas
TOTAL	Noventa e nove respostas

Nota: Um aluno assinalou a opção Outro e respondeu: “*As Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift”.

Nota: Um aluno não assinalou nenhuma opção nesta questão.

Nota: No total existiram noventa e nove respostas a esta questão.

17. Qual ou quais destas obras estudaste e/ou irás estudar, nas tuas aulas de Português do 4.º ano?	
<i>A Princesa e a ervilha</i> in <i>Contos de Andersen</i> , de Hans Christian Andersen	Vinte e três respostas
<i>O Rouxinol</i> in <i>Contos de Andersen</i> , de Hans Christian Andersen	Vinte e uma respostas
<i>Teatro às Três Pancadas</i> , de António Torrado	Trinta e duas respostas
<i>Mistérios</i> , de Matilde Rosa Araújo	Treze respostas
<i>O Gigante Egoísta</i> seguido de <i>O Príncipe Feliz</i> , de Oscar Wilde	Quarenta e sete respostas
<i>Versos de Cacarcá</i> , de António Manuel Couto Viana	Quarenta e seis respostas
<i>O Gato e o Escuro</i> , de Mia Couto	Quarenta e sete respostas
Outro	Zero respostas
Nenhuma das anteriores	Zero respostas
TOTAL	Duzentas e vinte e nove respostas

Nota: No total existiram duzentas e vinte e nove respostas a esta questão.

18. Tiveste conhecimento da obra ou das obras que estudaste e/ou irás estudar, nas tuas aulas de Português do 4.º ano, através:	
do Professor ou da Professora	Trinta e oito respostas
da Mãe	Sete respostas
do Pai	Zero respostas
dos Pais	Seis respostas
de outro Familiar	Duas respostas
do Técnico ou da Técnica da Biblioteca Escolar	Três respostas
do Manual Escolar	Vinte e cinco respostas
Outro	Zero respostas
TOTAL	Oitenta e uma respostas

Nota: No total existiram oitenta e uma respostas a esta questão.

APÊNDICE VII – Verificação se os livros da amostra pertencem às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e/ou ao Plano Nacional de Leitura

Os livros favoritos da Amostra					
Género literário	Autor	Livro	Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	Plano Nacional de Leitura	Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura
Género Narrativo	Alice Cardoso	<i>Alana e a lontra Lutra</i>	x	✓	x
		<i>Se os animais escolhessem a sua nacionalidade</i>	x	x	x
	Alice Vieira	<i>Livro com cheiro a banana</i>	x	✓	x
	Álvaro Magalhães	<i>O Senhor do seu Nariz e outras histórias</i>	x	✓	x
	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	<i>Uma Aventura na Serra da Estrela</i>	x	✓	x
		<i>Uma viagem ao tempo dos castelos</i>	x	✓	x
	Antoine de Saint-Exupéry	<i>O Príncipezinho</i>	x	✓	x

		<i>O Principezinho</i>	x	✓	x
	António Botto	<i>Histórias do Arco da Velha</i>	✓	✓	✓
	David Walliams	<i>A Terrível Tia Alberta</i>	x	x	x
		<i>A Terrível Tia Alberta</i>	x	x	x
	Didier Conrad e Jean-Yves Ferri	<i>Astérix: O papiro de César</i>	x	x	x
	Enid Blyton	<i>Os Cinco na Casa do Mocho</i>	x	x	x
		<i>Os Cinco na Ilha do Tesouro</i>	x	✓	x
		<i>O Terceiro ano no Colégio das Quatro Torres</i>	x	x	x
	Frida Kahlo	<i>O Diário de Frida Kahlo</i>	x	x	x
	Geronimo Stilton	<i>O estranho caso dos Jogos Olímpicos</i>	x	✓	x
		<i>Terceira Viagem ao Reino da Fantasia</i>	x	x	x
	Hans Christian Andersen	<i>A Princesa e a Ervilha in Contos de Andersen</i>	✓	✓	✓
	Jeff Kinney	<i>O Diário de um Banana n.º 1</i>	x	x	x

		<i>O Diário de um Banana n.º 4 → Assim vais longe</i>	x	x	x
	João Aguiar	<i>O Bando dos Quatro: O Acampamento Fantasma</i>	x	x	x
	Jorge Sampaio	<i>O Meu Livro de Política</i>	x	✓	x
	Luísa Dacosta	<i>História com Recadinho</i>	✓	✓	✓
	Luísa Ducla Soares	<i>Gente Gira</i>	x	✓	x
	Luís Sepúlveda	<i>História de um caracol que descobriu a importância da lentidão</i>	x	✓	x
	Madalena, Francisco e Isabel Stilwell	<i>Histórias para contar em minuto e meio, Vol. 1</i>	x	✓	x
	Manuel Pinheiro Chagas	<i>História Alegre de Portugal</i>	x	x	x
	Maria de Lurdes Marcelo	<i>Reis e Rainhas de Portugal</i>	x	✓	x
	Mia Couto	<i>O gato e o escuro</i>	✓	✓	✓

		<i>O gato e o escuro</i>	✓	✓	✓
		<i>O gato e o escuro</i>	✓	✓	✓
		<i>O gato e o escuro</i>	✓	✓	✓
	Miguel Sousa Tavares	<i>O Segredo do Rio</i>	✗	✓	✗
	Nuno Matos Valente	<i>A Ordem do Poço do Inferno</i>	✗	✓	✗
	Rosário Alçada Araújo	<i>A História da Pequena Estrela</i>	✗	✓	✗
	Sophia de Mello Breyner Andresen	<i>O Rapaz de Bronze</i>	✗	✓	✗
	Stephan Pastis	<i>Timmy Fiasco: sempre a meter água</i>	✗	✗	✗
	Tea Stilton	<i>As Aventuras das Tea Sisters N.º 23 → Cinco amigas e um musical</i>	✗	✗	✗
	Tim Collins	<i>Bananus Maximus n.º1</i>	✗	✗	✗
	Oscar Wilde	<i>O Fantasma de Canterville</i>	✗	✓	✗
		<i>O Gigante Egoísta seguido de O Príncipe Feliz</i>	✓	✓	✓

		<i>O Gigante Egoísta seguido de O Príncipe Feliz</i>	✓	✓	✓
		<i>O Gigante Egoísta seguido de O Príncipe Feliz</i>	✓	✓	✓
Género Dramático	António Torrado	<i>Teatro às Três Pancadas</i>	✓	✓	✓
		<i>Teatro às Três Pancadas</i>	✓	✓	✓
		<i>Teatro às Três Pancadas</i>	✓	✓	✓
		<i>Teatro às Três Pancadas</i>	✓	✓	✓
		<i>Teatro às Três Pancadas</i>	✓	✓	✓
Género Poético	António Manuel Couto Viana	<i>Versos de Cacará</i>	✓	✓	✓
		<i>Versos de Cacará</i>	✓	✓	✓
		<i>Versos de Cacará</i>	✓	✓	✓

APÊNDICE VIII – Análise dos textos literários do manual do 4.º ano de escolaridade

Manual Escolar – Português Gailivro 4.º ano; **Autores:** Carlos Letra e Miguel Borges; **Editora:** Gailivro **1.ª Edição:** março de 2013

Módulo 1 - *Versos de Cacaracá*, de António Manuel Couto Viana.

Obras presentes no Manual Escolar - Português Gailivro 4.º ano		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	Plano Nacional de Leitura		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura
			Leitura orientada	Leitura autónoma	
Livro: <i>Versos de Cacaracá</i> Autor: António Manuel Couto Viana Editora: Texto Editores	Texto: <i>Os dias da semana</i>	✓	✗	✓	✓
	Texto: <i>Originalidades</i>	✓	✗	✓	✓
	Texto: <i>Impertinências</i>	✓	✗	✓	✓
Livro: <i>Brincar às escondidas e outras histórias da Mãe Natureza</i> Autora: Rosário Alçada Araújo Editora: Edições Gailivro	Excerto com supressões: <i>Histórias no mar</i>	✗	✗	✗	✗

Livro: <i>Ao encontro dos animais, col. A minha primeira enciclopédia</i> Autor: Geneviève Warnau Editora: Girassol Edições	Excerto adaptado: <i>O camaleão</i>	x	x	x	x
---	-------------------------------------	---	---	---	---

Nota: O texto “*Impertinências*” do livro: “*Versos de Cacará*” encontra-se como referência nas listas de leitura sugerida pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, mas o texto não apresenta o símbolo das Metas, nem do Plano Nacional de leitura, no manual escolar, e encontra-se na lista de obras propostas pelo *PNL* de 2015 na leitura autónoma.

Nota: O excerto com supressões: *Histórias no mar*, do livro *Brincar às escondidas e outras histórias da Mãe Natureza* aparece como tendo o símbolo do PNL no manual escolar, mas nas listas do PNL de 2015 este livro não consta nem na leitura orientada, nem na leitura autónoma.

Legenda:

- ✓ → significa que o texto ou excerto se encontra presente nas Metas Curriculares de Português de 2015 e/ou no Plano Nacional de Leitura;
- ✘ → significa que o texto ou excerto não se encontra presente nas Metas Curriculares de Português de 2015 e/ou no Plano Nacional de Leitura.

Módulo 2 – *História com Recadinho*, de Luísa Dacosta.

Obras presentes no Manual Escolar - Português Gailivro 4.º ano		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	Plano Nacional de Leitura		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura
			Leitura orientada	Leitura autónoma	
Livro: <i>História com Recadinho</i> Autora: Luísa Dacosta Editora: Edições Asa	Excerto: <i>História com Recadinho (parte I)</i>	✓	x	x	x
	Excerto com supressões: <i>História com Recadinho (parte II)</i>	✓	x	x	x
Notícia (Texto adaptado) – <i>Banco Escolar angariou 35 mil euros para crianças carenciadas</i> in http://www.publico.pt/educacao/noticia/banco-escolar-angariou-35-mil-euros-para-criancas-carenciadas-1565718 , consultado a 05-10-2012 Autora: Andreia Fonseca		x	x	x	x
Livro: <i>Real... mente</i> Autora: Teresa Guedes Editora: Editorial Caminho	Texto: <i>Magia</i>	x	✓	x	x
Livro: <i>A verdadeira história da Alice</i> Autora: Rita Taborda Duarte Editora: Editorial Caminho	Excerto: <i>A Alice</i>	x	x	✓	x

Módulo 3 – *Palhincócegas e Hoje não quero dormir!!!*, de Alexandre Honrado

Obras presentes no Manual Escolar - Português Gailivro 4.º ano		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	Plano Nacional de Leitura		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura
			Leitura orientada	Leitura autónoma	
Texto inédito: <i>O (meu) milagre das rosas</i> Autor: Alexandre Honrado		x	x	x	x
Livro: <i>Versos de Cacarcá</i> Autor: António Manuel Couto Viana Editora: Texto Editores	Texto: <i>Uma nau maravilhosa</i>	✓	x	✓	✓
	Texto: <i>O marujo Manuel</i>	✓	x	✓	✓
Panfleto adaptado com supressões: <i>Vem descobrir comigo!</i> in Museu de Marinha Autor: Desconhecido		x	x	x	x
Livro: <i>O meu primeiro livro de política</i> Autor: Jorge Sampaio Editora: Texto	Excerto adaptado: 2.ª Lição: <i>Dia de férias em Sintra – A Nação</i>	x	x	x	x

Nota: O excerto adaptado: 2.ª Lição: *Dia de férias em Sintra – A Nação*, do livro *O meu primeiro livro de política* aparece como tendo o símbolo do PNL no manual escolar, mas nas listas do PNL de 2015 este livro não consta nem na leitura orientada, nem na leitura autónoma.

Módulo 4 – *O Gigante Egoísta seguido de O Príncipe Feliz*, de Oscar Wilde

Obras presentes no Manual Escolar - Português Gailivro 4.º ano		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	Plano Nacional de Leitura		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura
			Leitura orientada	Leitura autónoma	
Livro: <i>O Gigante Egoísta seguido de O Príncipe Feliz</i> Autor: Oscar Wilde Editora: Nova Vega	Excerto adaptado, com supressões: <i>O Gigante Egoísta</i>	✓	✓	✗	✓
Livro: <i>O livro do Natal</i> Autor: José Jorge Letria Editora: Oficina do Livro	Texto: <i>O sonho do Menino Jesus</i>	✗	✗	✗	✗
Livro: <i>2 histórias de Natal</i> Autora: Alice Vieira Editora: Editorial Caminho	Texto: <i>Mistérios de Natal</i>	✗	✗	✗	✗

Nota: O texto: *O sonho do Menino Jesus*, do livro *O livro do Natal* aparece como tendo o símbolo do PNL no manual escolar, mas não consta das listas do PNL de 2015 nem na leitura orientada, nem na leitura autónoma.

Nota: O texto: *O Gigante Egoísta*, do livro *O Gigante Egoísta seguido de O Príncipe Feliz* não apresenta o símbolo do PNL no manual escolar, mas consta das listas do PNL de 2015 na leitura orientada.

Nota: O texto: *Mistérios de Natal*, do livro *2 histórias de Natal* aparece como tendo o símbolo do PNL no manual escolar, mas não consta das listas do PNL de 2015 nem na leitura orientada, nem na leitura autónoma.

Módulo 5 – *O gato e o escuro*, de Mia Couto

Obras presentes no Manual Escolar - Português Gailivro 4.º ano		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	Plano Nacional de Leitura		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura
			Leitura orientada	Leitura autónoma	
Livro: <i>O gato e o escuro</i> Autor: Mia Couto Editora: Editorial Caminho	Excerto com supressões: <i>O gato e o escuro (parte I)</i>	✓	✗	✓	✓
	Excerto com supressões: <i>O gato e o escuro (parte II)</i>	✓	✗	✓	✓
Livro: <i>Mistérios</i> Autora: Matilde Rosa Araújo Editora: Livros Horizonte	Texto: <i>A noite</i>	✓	✓	✗	✓
Livro: <i>Um problema muito enorme – Novíssimos contos da mata dos medos</i> Autor: Álvaro Magalhães Editora: Texto Editores	Excerto com supressões: <i>Um problema muito enorme</i>	✗	✗	✓	✗

Nota: O texto “*A noite*” do livro *Mistérios* não apresenta o símbolo do *PNL* no manual escolar, mas consta das listas do *PNL* de 2015 na leitura orientada.

Módulo 6 – *Teatro às Três Pancadas*, de António Torrado

Obras presentes no Manual Escolar - Português Gailivro 4.º ano		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	Plano Nacional de Leitura		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura
			Leitura orientada	Leitura autónoma	
Livro: <i>Teatro às Três Pancadas</i> Autor: António Torrado Editora: Editorial Caminho	Excerto adaptado, com supressões: <i>Serafim e Malacueco na corte do rei Escama (Cena 1)</i>	✓	✓	✗	✓
	Excerto adaptado, com supressões: <i>Serafim e Malacueco na corte do rei Escama (Cena 2)</i>	✓	✓	✗	✓
	Excerto adaptado, com supressões: <i>Serafim e Malacueco na corte do rei Escama (Cena 3)</i>	✓	✓	✗	✓
Livro: <i>Mistérios</i> Autora: Matilde Rosa Araújo Editora: Livros Horizonte	Texto: <i>O papagaio louro</i>	✓	✓	✗	✓
Livro: <i>Fiz das pernas coração</i> Autor: José António Gomes Editora: Caminho	Excerto com supressões: <i>O sapo e a raposa</i>	✗	✗	✓	✗

Nota: Os três textos do livro **Teatro às Três Pancadas** não apresentam o símbolo do *PNL* no manual escolar, mas constam das listas do *PNL* de 2015 na leitura orientada.

Nota: O texto “*O papagaio louro*” do livro **Mistérios** não apresenta o símbolo do *PNL* no manual escolar, mas consta das listas do *PNL* de 2015 na leitura orientada.

Módulo 7 – Coleção: *Uma aventura*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada

Obras presentes no Manual Escolar - Português Gailivro 4.º ano		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	Plano Nacional de Leitura		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura
			Leitura orientada	Leitura autónoma	
Texto inédito: <i>À luz das estrelas</i> Autoras: Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada		x	x	x	x
Livro: <i>A história da ciência</i> Autores: Anna Claybourne & Adam Larkum Editora: Texto	Excerto adaptado, com supressões: <i>A Lua</i>	x	x	x	x
Livro: <i>Mistérios</i> Autora: Matilde Rosa Araújo Editora: Livros Horizonte	Texto: <i>O tempo no jardim</i>	✓	✓	x	✓
Livro: <i>O segredo do rio</i> Autor: Miguel Sousa Tavares Editora: Oficina do Livro	Excerto adaptado, com supressões: <i>Uma casa no campo</i>	x	✓	x	x

Nota: O excerto adaptado, com supressões: *A Lua*, do livro *A história da ciência* surge como tendo o símbolo do *PNL* no manual escolar, mas nas listas do *PNL* de 2015 este livro não consta nem na leitura orientada, nem na leitura autónoma.

Nota: O texto *O tempo no jardim* do livro *Mistérios* não apresenta o símbolo do *PNL* no manual escolar, mas consta das listas do *PNL* de 2015 na leitura orientada.

÷

Módulo 8 – *Mistérios*, de Matilde Rosa Araújo

Obras presentes no Manual Escolar - Português Gailivro 4.º ano		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	Plano Nacional de Leitura		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura
			Leitura orientada	Leitura autónoma	
Livro: <i>Mistérios</i> Autora: Matilde Rosa Araújo Editora: Livros Horizonte	Excerto com supressões: <i>O cavalo e a estrela</i>	✓	✓	✗	✓
	Excerto: <i>Formiguinha descalça</i>	✓	✓	✗	✓
Livro: <i>Os meus amigos</i> Autor: António Torrado Editora: Edições Asa	Excerto com supressões: <i>O meu amigo pescador</i>	✗	✗	✓	✗
Livro: <i>A história da Pequena Estrela</i> Autora: Rosário Alçada Araújo Editora: Edições Gailivro	Excerto: <i>A Pequena Estrela</i>	✗	✗	✓	✗

Nota: Os textos *O cavalo e a estrela* e *Formiguinha descalça* do livro *Mistérios* não apresenta o símbolo do *PNL* no manual escolar, mas consta das listas do *PNL* de 2015 na leitura orientada.

Módulo 9 – Histórias e contos completos de H. C. Andersen, de Hans Christian Andersen

Obras presentes no Manual Escolar - Português Gailivro 4.º ano		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	Plano Nacional de Leitura		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura
			Leitura orientada	Leitura autónoma	
Livro: <i>Histórias e contos completos de H. C. Andersen</i> Autor: Hans Christian Andersen Editora: Edições Gailivro	Excerto adaptado, com supressões: <i>O rouxinol</i>	✓	✓	✓	✓
	Texto: <i>A princesa e a ervilha</i>	✓	✓	✓	✓
Livro: <i>Versos de Cacarcá</i> Autor: António Manuel Couto Viana Editora: Texto Editores	Texto adaptado: <i>Concerto de insetos</i>	✓	✗	✓	✓
Livro: <i>Esdrúxulas, Graves e Agudas – Magrinhas e Barrigudas</i> Autor: José Fanha Editora: Texto Editores	Excerto com supressões: <i>Um olho roxo e outro cor de laranja</i>	✗	✗	✓	✗
Livro: <i>As aventuras de Tintin – O ceptro de Ottokar</i> Autor: Hergé Editora: Edições Asa	Excerto adaptado, com supressões: título indefinido	✗	✗	✓	✗

Nota: Os textos *Rouxinol* e *A princesa e a ervilha* do livro *Histórias e contos completos de H. C. Andersen* não apresentam o símbolo do *PNL* no manual escolar, mas constam das listas do *PNL* de 2015 tanto na leitura orientada como na leitura autónoma.

Módulo 10 – *Diversas obras e um texto inédito*, de Rosário Alçada Araújo

Obras presentes no Manual Escolar - Português Gailivro 4.º ano		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico	Plano Nacional de Leitura		Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e Plano Nacional de Leitura
			Leitura orientada	Leitura autónoma	
Texto inédito: <i>O último dia na escola</i> Autora: Rosário Alçada Araújo		x	x	x	x
Livro: <i>Brincar às escondidas e outras histórias da Mãe Natureza</i> Autora: Rosário Alçada Araújo Editora: Edições Gailivro	Excerto adaptado, com supressões: <i>Uma história cheia de heróis</i>	x	x	x	x
Livro: <i>Livro com cheiro a canela</i> Autora: Alice Vieira Editora: Texto Editores	Excerto: <i>Hei de ser músico</i>	x	x	✓	x
Livro: <i>Herbário</i> Autor: Jorge Sousa Braga Editora: Assírio & Alvim	Texto: <i>A árvore e os livros</i>	x	x	x	x

Nota: O excerto adaptado com supressões: *Uma história cheia de heróis*, do livro ***Brincar às escondidas e outras histórias da Mãe Natureza*** surge como tendo o símbolo do *PNL* no manual escolar, mas nas listas do *PNL* de 2015 este livro não consta nem na leitura orientada, nem na leitura autónoma.

Nota: O texto: *A árvore e os livros*, do livro ***Herbário*** aparece como tendo o símbolo do *PNL* no manual escolar, mas nas listas do *PNL* de 2015 este livro não consta nem na leitura orientada, nem na leitura autónoma.

ANEXOS

Anexo I – O Comboio das letras



Legenda: O Comboio das Letras e carruagem da letra D

Anexo II – A caixinha das palavras: *As palavras que eu já sei...*

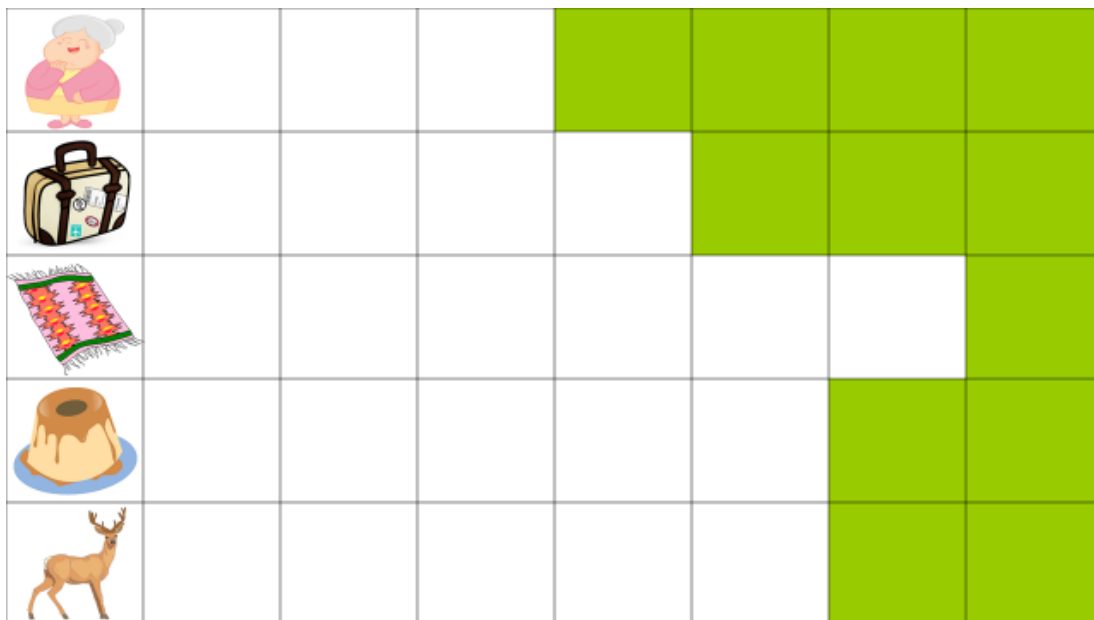


Legenda: Papéis decorativos das caixinhas das palavras

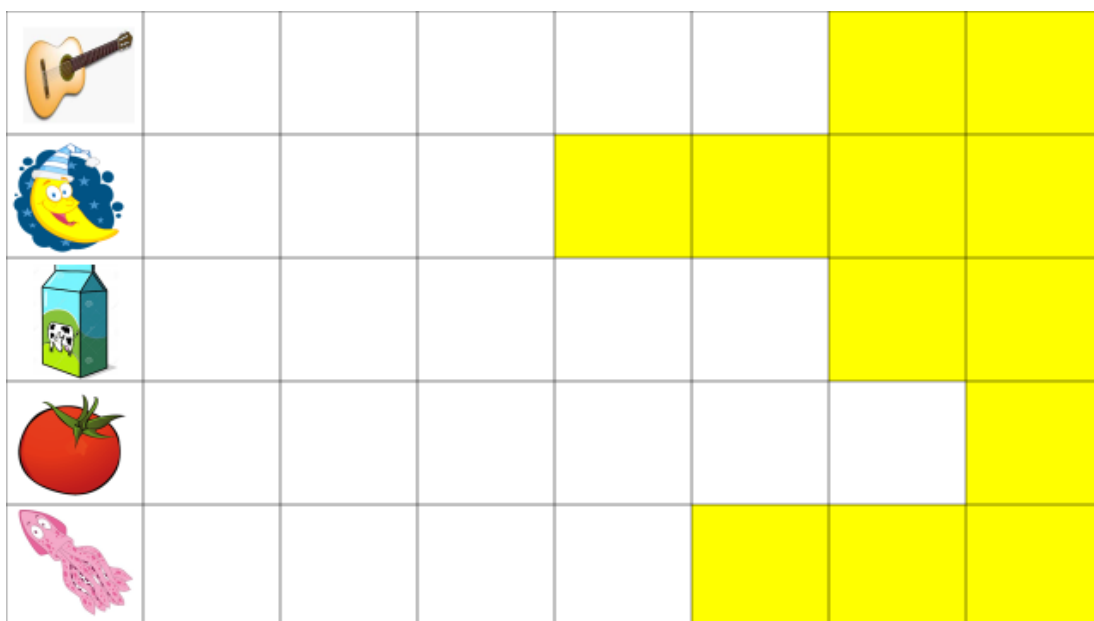


Legenda: As caixinhas das palavras

Anexo III – Jogo: *O Loto das palavras*



Legenda: Cartões do jogo



Legenda: Cartões do jogo

t	e	t	i	l	e	l	u
l	a	p	ã	o	t	u	l
i	p	a	v	e	a	d	o
m	o	t	a	m	e	l	ã
o	a	v	ó	m	a	p	a

Legenda: Cartões com as letras

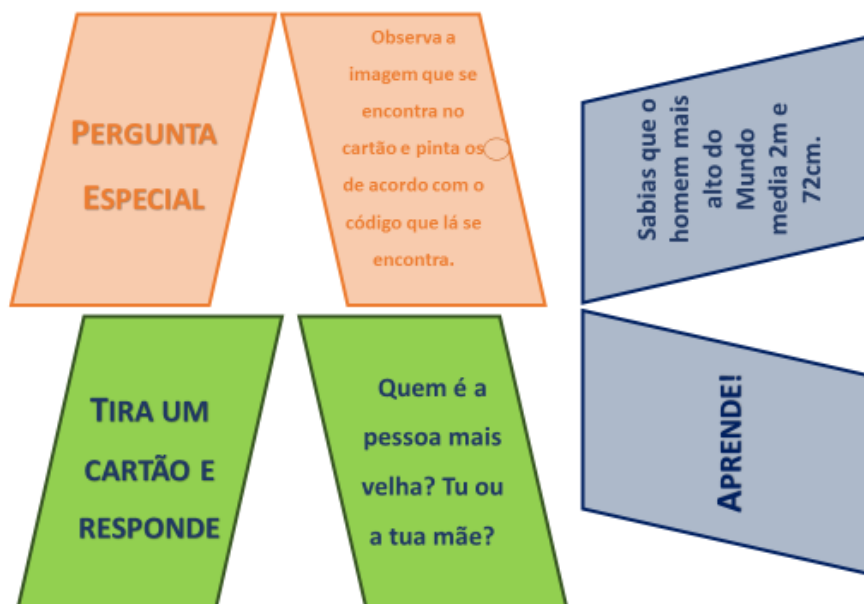
p	p	ã	o	l	u	l	a
a	p	i	t	o	v	i	o
l	a	t	o	m	a	t	e
v	i	o	l	a	l	u	a
t	o	m	a	t	e	l	u

Legenda: Cartões com as letras

Anexo IV – Jogo - monopoly: Aprender a brincar...



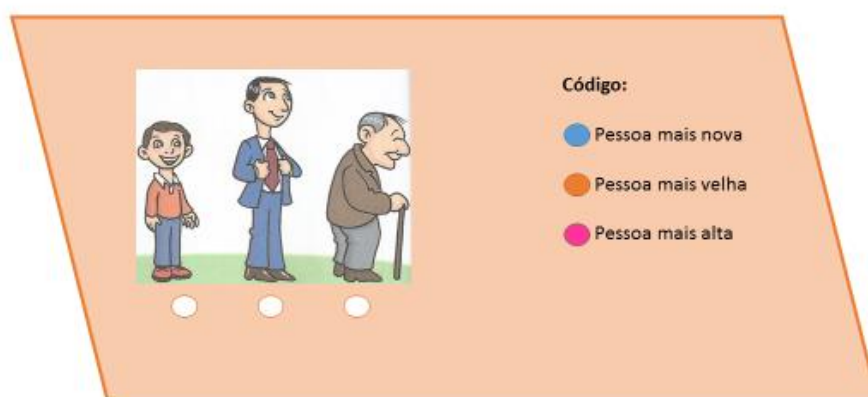
Legenda: Tabuleiro do jogo



Legenda: Cartões do jogo



Legenda: Cartão da pergunta especial



Legenda: Verso do cartão da pergunta especial

Anexo V – Rena



Legenda: Rena em construção



Legenda: Rena final

Anexo VI – Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?*



Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 1



Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 2

Os fatores abióticos influenciam...

2

A

O tipo de seres vivos que existem em cada local

B

A quantidade de seres vivos que existe em cada local

C

O tipo e a quantidade de seres vivos que existem em cada local

This slide features a title bar with a gradient from orange to red, containing the text 'Os fatores abióticos influenciam...'. To the right of the title bar is a yellow star with the number '2'. Below the title bar are three colored, wavy-edged boxes: a blue box labeled 'A' containing the text 'O tipo de seres vivos que existem em cada local', a green box labeled 'B' containing 'A quantidade de seres vivos que existe em cada local', and a pink box labeled 'C' containing 'O tipo e a quantidade de seres vivos que existem em cada local'.

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 3

Quais os fatores abióticos estudados?

3

A

Temperatura, humidade e luz solar

B

Temperatura, luz solar e solo

C

Humidade, temperatura e solo

This slide features a title bar with a gradient from orange to red, containing the text 'Quais os fatores abióticos estudados?'. To the right of the title bar is a yellow star with the number '3'. Below the title bar are three colored, wavy-edged boxes: a blue box labeled 'A' containing the text 'Temperatura, humidade e luz solar', a green box labeled 'B' containing 'Temperatura, luz solar e solo', and a pink box labeled 'C' containing 'Humidade, temperatura e solo'.

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 4

Cada espécie tem a sua temperatura...

A

B

C

ideal

perfeita

ótima

4

Detailed description: This slide features a title box at the top with a gradient from orange to red, containing the text 'Cada espécie tem a sua temperatura...'. To the right of the title box is a yellow star with the number '4'. Below the title are three vertical, wavy-edged boxes. The first is blue and labeled 'A' with the word 'ideal'. The second is green and labeled 'B' with the word 'perfeita'. The third is pink and labeled 'C' with the word 'ótima'.

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 5

A temperatura ótima é aquela em que...

A

B

C

Cada espécie tem menor atividade e na qual sobrevive melhor.

Cada espécie tem maior atividade e na qual sobrevive melhor.

Cada espécie tem maior atividade e na qual sobrevive pior.

5

Detailed description: This slide features a title box at the top with a gradient from orange to red, containing the text 'A temperatura ótima é aquela em que...'. To the right of the title box is a yellow star with the number '5'. Below the title are three vertical, wavy-edged boxes. The first is blue and labeled 'A' with the text 'Cada espécie tem menor atividade e na qual sobrevive melhor.'. The second is green and labeled 'B' with the text 'Cada espécie tem maior atividade e na qual sobrevive melhor.'. The third is pink and labeled 'C' with the text 'Cada espécie tem maior atividade e na qual sobrevive pior.'.

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 6

Quais são as adaptações do organismo dos mamíferos

6

A Pelos mais espessos, compridos e com maior poder isolante

B Pelos mais espessos, compridos e com menor poder isolante

C Pelos menos espessos, compridos e com maior poder isolante

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 7

A camada de gordura subcutânea constitui...

7

A Um grande isolamento térmico

B Um pequeno isolamento térmico

C Permite ser impermeável

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 8

A slide titled "O que é a hibernação?" (What is hibernation?) with a yellow star icon containing the number 8 in the top right corner. Below the title are three colored, wavy-edged boxes labeled A, B, and C. Box A (blue) contains the text: "Quando a temperatura diminui muito, os animais ficam num estado de «sono» prolongado". Box B (green) contains the text: "Quando a temperatura aumenta muito, os animais ficam num estado de «sono» prolongado". Box C (pink) contains the text: "Quando a temperatura aumenta muito, os animais ficam num estado de «desmaio» prolongado".

O que é a hibernação?

A Quando a temperatura diminui muito, os animais ficam num estado de «sono» prolongado

B Quando a temperatura aumenta muito, os animais ficam num estado de «sono» prolongado

C Quando a temperatura aumenta muito, os animais ficam num estado de «desmaio» prolongado

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 9

A slide titled "O que é a estivação?" (What is estivation?) with a yellow star icon containing the number 9 in the top right corner. Below the title are three colored, wavy-edged boxes labeled A, B, and C. Box A (blue) contains the text: "Quando a temperatura diminui muito, os animais ficam num estado de imobilidade". Box B (green) contains the text: "Quando a temperatura aumenta muito, os animais ficam num estado de imobilidade". Box C (pink) contains the text: "Quando a temperatura aumenta muito, os animais ficam num estado de mobilidade".

O que é a estivação?

A Quando a temperatura diminui muito, os animais ficam num estado de imobilidade

B Quando a temperatura aumenta muito, os animais ficam num estado de imobilidade

C Quando a temperatura aumenta muito, os animais ficam num estado de mobilidade

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 10



O que são migrações?

A
Viagens periódicas de algumas espécies para regiões onde as condições sejam mais favoráveis

B
Viagens periódicas de algumas espécies para regiões onde as condições sejam menos favoráveis

C
Viagens contínuas de algumas espécies para regiões onde as condições sejam mais favoráveis

11

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 11



Quais os animais que migram?

A
Rã, andorinha e cegonha

B
Cegonha, flamingo e ouriço-cacheiro

C
Cegonha, andorinha e flamingo

12

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 12

Qual o animal, que em hibernação, respira uma vez de seis em seis minutos?

A caracol

B rã

C Ouriço-cacheiro

This slide features a question in a yellow-to-orange gradient box at the top. Below the question are three colored, wavy-edged boxes labeled A, B, and C. Box A is blue and contains the word 'caracol'. Box B is green and contains the word 'rã'. Box C is pink and contains the words 'Ouriço-cacheiro'. A yellow star with the number '13' is in the top right corner.

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 13

Quais os comportamentos e adaptações que os animais que ingerem pouca água apresentam...

A Reserva de gorduras e permeabilização do revestimento

B Diminuição da quantidade de urina produzida e a reserva de gorduras

C Impermeabilização do revestimento e gasto de gorduras

This slide features a question in a yellow-to-orange gradient box at the top. Below the question are three colored, wavy-edged boxes labeled A, B, and C. Box A is blue and contains the text 'Reserva de gorduras e permeabilização do revestimento'. Box B is green and contains the text 'Diminuição da quantidade de urina produzida e a reserva de gorduras'. Box C is pink and contains the text 'Impermeabilização do revestimento e gasto de gorduras'. A yellow star with the number '14' is in the top right corner.

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 14

Os dromedários conseguem passar muitos dias sem beber porque obtêm água a partir de...

A Água que armazenam nas bossas

B Gordura que armazenam nas bossas

C Açúcar que armazenam nas bossas

A slide with a yellow header box containing the question. Below it are three colored boxes (blue, green, pink) labeled A, B, and C, each containing a different option. A yellow star with the number 15 is in the top right corner.

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 15

O escorpião apresenta...

A Um revestimento interno permeável

B Um revestimento externo permeável

C Um revestimento externo impermeável

A slide with a yellow header box containing the question. Below it are three colored boxes (blue, green, pink) labeled A, B, and C, each containing a different option. A yellow star with the number 16 is in the top right corner.

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 16

A luz solar é muito importante para...

A
A formação de vitamina D e influencia a atividade de muitos animais

B
A formação de vitamina A e influencia a atividade de muitos animais

C
A formação de vitamina C e influencia a atividade de muitos animais

16

Detailed description: This is a PowerPoint slide with a colorful gradient background. At the top, a rounded rectangular box contains the text 'A luz solar é muito importante para...'. To the right of this box is a yellow star with the number '16'. Below the box are three vertical, wavy-edged shapes in blue, green, and pink. Each shape has a purple circle with a letter (A, B, or C) at its top. The blue shape (A) contains the text 'A formação de vitamina D e influencia a atividade de muitos animais'. The green shape (B) contains 'A formação de vitamina A e influencia a atividade de muitos animais'. The pink shape (C) contains 'A formação de vitamina C e influencia a atividade de muitos animais'.

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 17

O papagaio é uma ave...

A
noturna

B
diurna

C
mista

17

Detailed description: This is a PowerPoint slide with a colorful gradient background. At the top, a rounded rectangular box contains the text 'O papagaio é uma ave...'. To the right of this box is a yellow star with the number '17'. Below the box are three vertical, wavy-edged shapes in blue, green, and pink. Each shape has a purple circle with a letter (A, B, or C) at its top. The blue shape (A) contains the text 'noturna'. The green shape (B) contains 'diurna'. The pink shape (C) contains 'mista'.

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 18

O que é a camuflagem?

A

Mudança do pelo do revestimento dos animais, consoante o período diurno seja comprido ou curto.

B

Mudança da cor do revestimento dos animais, consoante o período diurno seja longo ou curto.

C

Mudança da espessura do revestimento dos animais, consoante o período diurno seja comprido ou reduzido.

18

Detailed description: This is a PowerPoint slide titled 'O que é a camuflagem?' (What is camouflage?). The title is in a white rounded rectangle at the top. Below it are three colored, wavy-edged boxes labeled A, B, and C. Box A is blue and describes a change in fur thickness. Box B is green and describes a change in color. Box C is pink and describes a change in fur thickness. A yellow star with the number 18 is in the top right corner.

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 19

A lebre-americana no verão é...

A

cinzenta

B

branca

C

castanha

19

Detailed description: This is a PowerPoint slide titled 'A lebre-americana no verão é...' (The American rabbit in summer is...). The title is in a white rounded rectangle at the top. Below it are three colored, wavy-edged boxes labeled A, B, and C. Box A is blue and contains the word 'cinzenta' (grey). Box B is green and contains the word 'branca' (white). Box C is pink and contains the word 'castanha' (brown). A yellow star with the number 19 is in the top right corner.

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 20

O camaleão aproxima-se das presas graças...

A

B

C

Ao mimetismo

À distribuição dos pigmentos

À luz solar

The slide features a title bar with a gradient from orange to red. Below it, three options are presented in colored, wavy-bottomed boxes: blue for A, green for B, and pink for C. A yellow star with the number 21 is in the top right corner.

Legenda: PowerPoint Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – Diapositivo 21

Anexo VII – Folha do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?*

Escola Básica _____

Nome: _____ Nº: ____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – 5.º Ano

1. Rodeia a opção correta (A, B ou C):

- 1) A B C
- 2) A B C
- 3) A B C
- 4) A B C
- 5) A B C
- 6) A B C
- 7) A B C
- 8) A B C
- 9) A B C
- 10) A B C
- 11) A B C
- 12) A B C
- 13) A B C
- 14) A B C
- 15) A B C
- 16) A B C
- 17) A B C
- 18) A B C
- 19) A B C
- 20) A B C



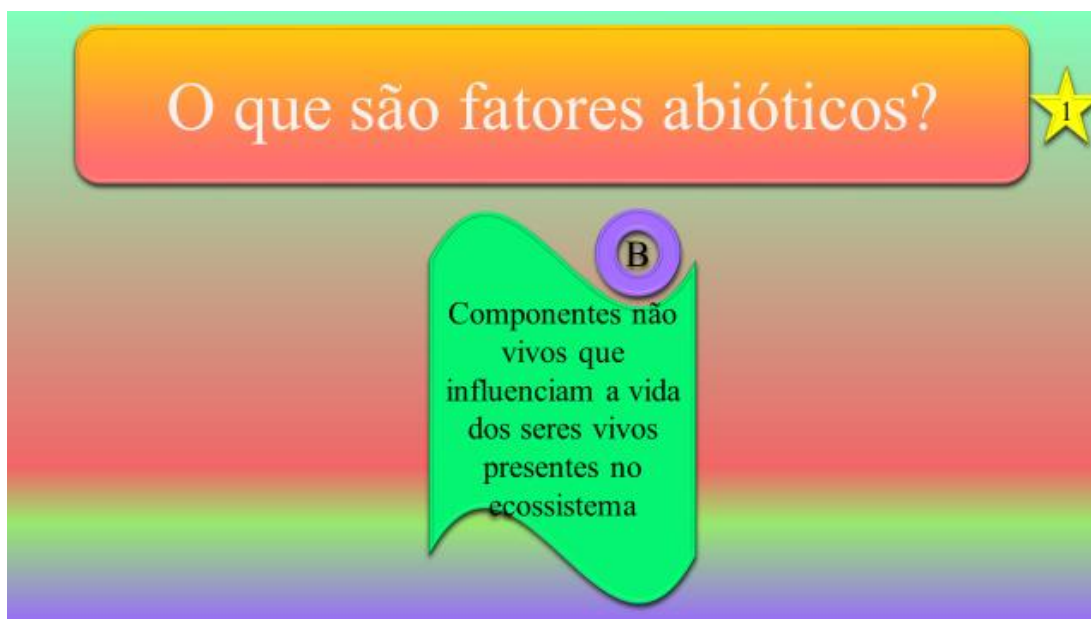
Legenda: *cientista*
Fonte: <http://goo.gl/6ecw7x>

**Quem quer
ser um ás
da Ciência?**

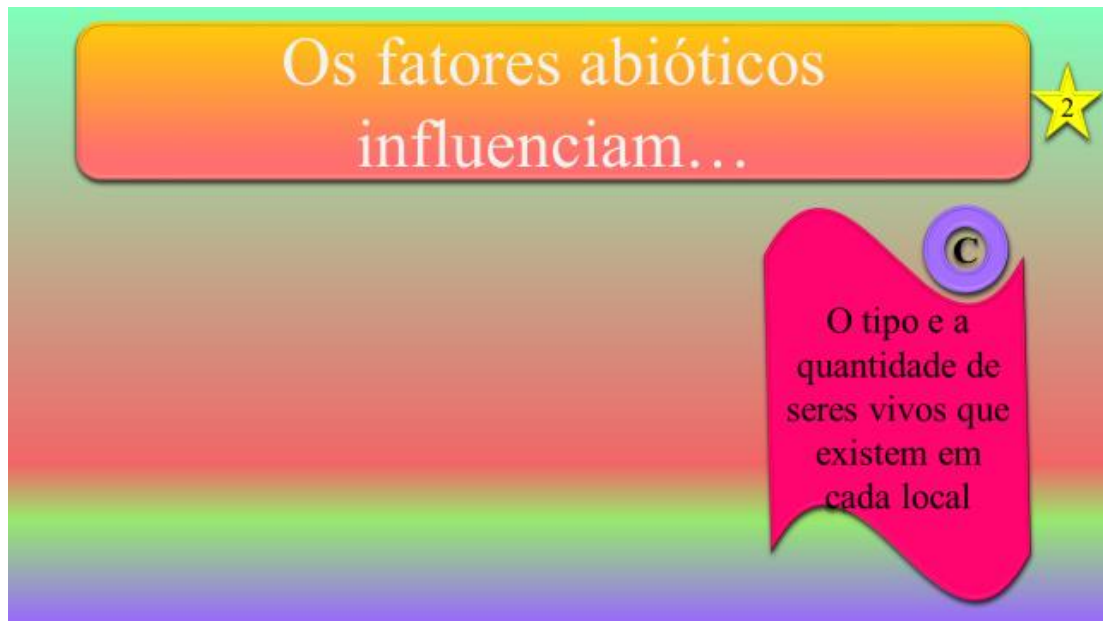
Anexo VIII – Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?*



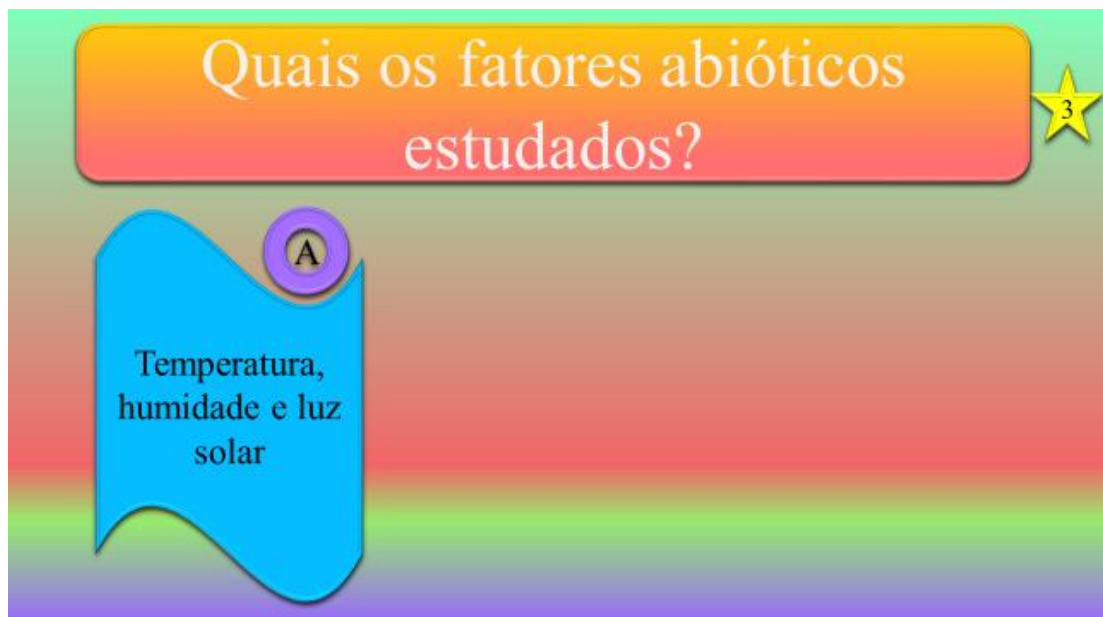
Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 1



Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 2



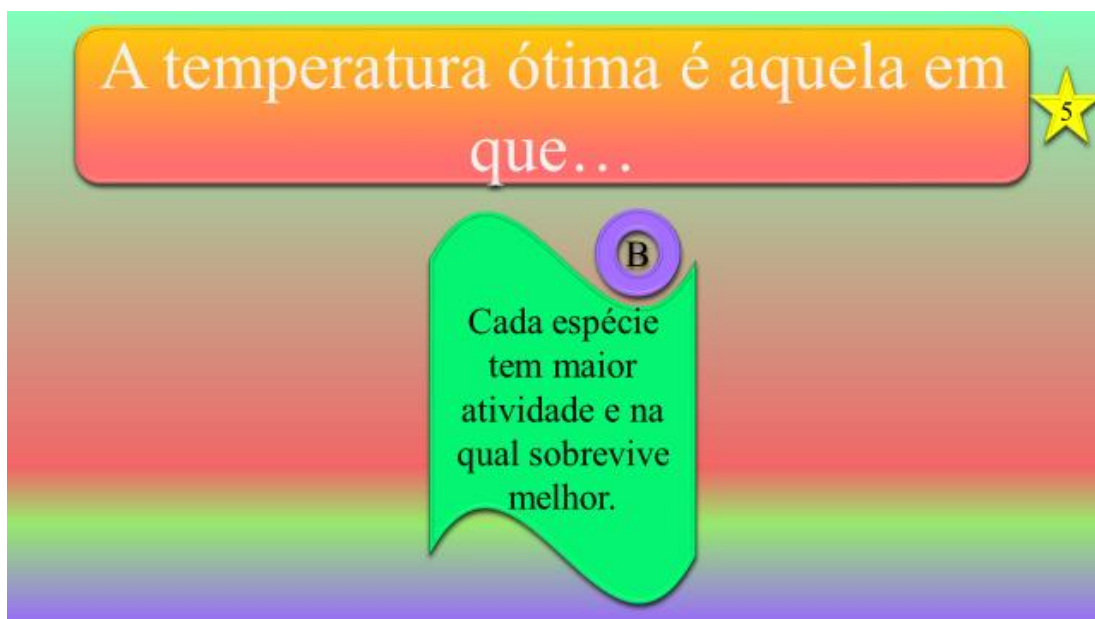
Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 3



Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 4



Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 5



Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 6



Quais são as adaptações do organismo dos mamíferos

6

A

Pelos mais espessos, compridos e com maior poder isolante

This slide features a rainbow gradient background. At the top, a rounded rectangular box with a gradient from orange to red contains the question 'Quais são as adaptações do organismo dos mamíferos'. To the right of this box is a yellow star with the number '6'. Below the question box is a blue, wavy-edged callout box containing the letter 'A' in a purple circle and the text 'Pelos mais espessos, compridos e com maior poder isolante'.

Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 7



A camada de gordura subcutânea constitui...

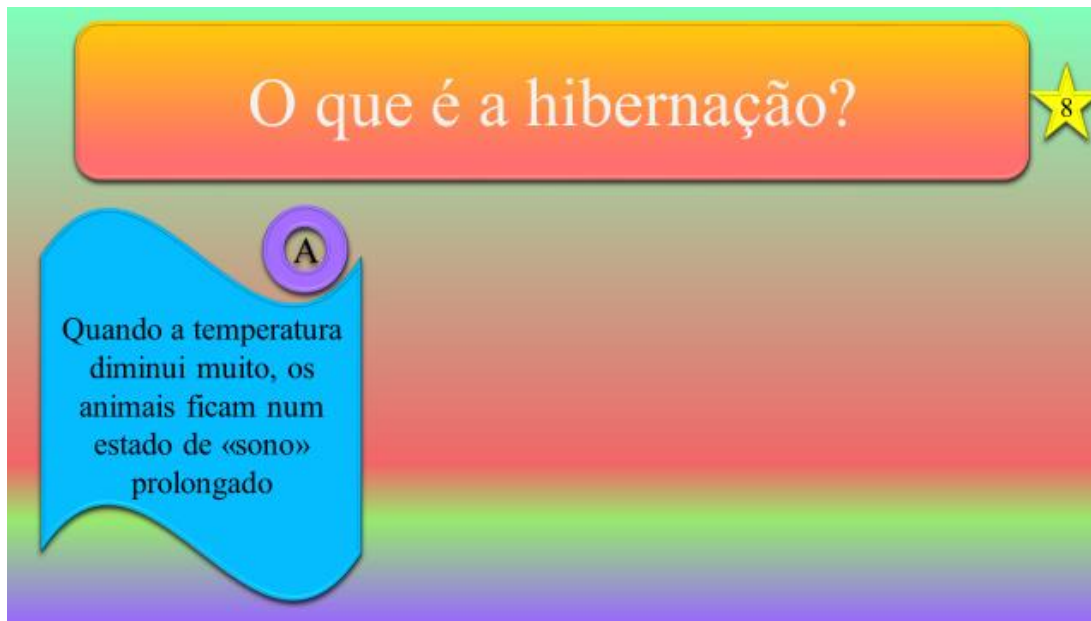
7

A

Um grande isolamento térmico

This slide features a rainbow gradient background. At the top, a rounded rectangular box with a gradient from orange to red contains the question 'A camada de gordura subcutânea constitui...'. To the right of this box is a yellow star with the number '7'. Below the question box is a blue, wavy-edged callout box containing the letter 'A' in a purple circle and the text 'Um grande isolamento térmico'.

Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 8



O que é a hibernação?

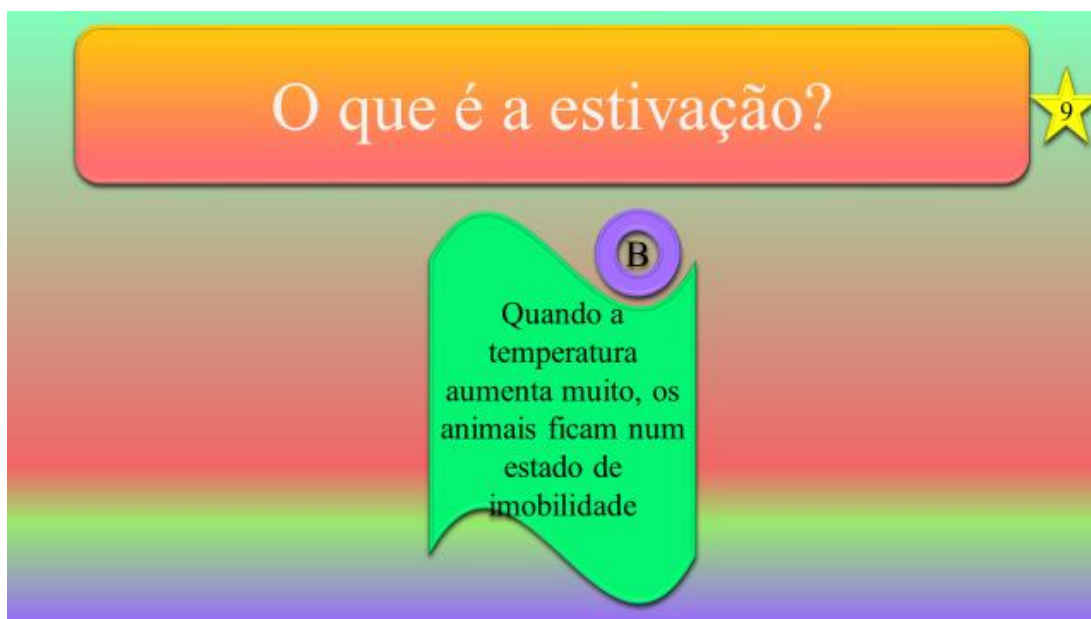
A

Quando a temperatura diminui muito, os animais ficam num estado de «sono» prolongado

8

This slide features a title bar with a gradient from orange to red, containing the question 'O que é a hibernação?'. To the right of the title bar is a yellow star with the number 8. Below the title bar is a blue, wavy-edged callout box with a purple circle containing the letter 'A'. The text inside the callout box explains that when the temperature drops significantly, animals enter a prolonged state of 'sleep'.

Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 9



O que é a estivação?

B

Quando a temperatura aumenta muito, os animais ficam num estado de imobilidade

9

This slide features a title bar with a gradient from orange to red, containing the question 'O que é a estivação?'. To the right of the title bar is a yellow star with the number 9. Below the title bar is a green, wavy-edged callout box with a purple circle containing the letter 'B'. The text inside the callout box explains that when the temperature increases significantly, animals enter a state of immobility.

Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 10



O que são migrações?

A

Viagens periódicas de algumas espécies para regiões onde as condições sejam mais favoráveis

11

This slide features a title bar with a gradient from orange to red. Below it, a blue callout box with a white border contains the letter 'A' in a purple circle and the definition of migration. A yellow star with the number '11' is in the top right corner.

Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 11



Quais os animais que migram?

C

Cegonha, andorinha e flamingo

12

This slide features a title bar with a gradient from orange to red. Below it, a pink callout box with a white border contains the letter 'C' in a purple circle and the names of three migratory birds. A yellow star with the number '12' is in the top right corner.

Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 12

Qual o animal, que em hibernação, respira uma vez de seis em seis minutos?

Ouriço-cacheiro

This slide features a question in a rounded rectangular box at the top. To the right of the question is a yellow star with the number 13. Below the question is a pink, ribbon-like shape containing the letter 'C' in a purple circle and the text 'Ouriço-cacheiro'. The background is a vertical gradient from green at the top to purple at the bottom.

Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 13

Quais os comportamentos e adaptações que os animais que ingerem pouca água apresentam...

Diminuição da quantidade de urina produzida e a reserva de gorduras

This slide features a question in a rounded rectangular box at the top. To the right of the question is a yellow star with the number 13. Below the question is a green, ribbon-like shape containing the letter 'B' in a purple circle and the text 'Diminuição da quantidade de urina produzida e a reserva de gorduras'. The background is a vertical gradient from green at the top to purple at the bottom.

Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 14

Os dromedários conseguem passar muitos dias sem beber porque obtêm água a partir de...

B

Gordura que armazenam nas bossas

15

This slide features a title box at the top with a yellow star icon containing the number 15. Below the title is a green, wavy-edged callout box with a purple circle containing the letter 'B'. The background is a vertical gradient from green at the top to purple at the bottom.

Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 15

O escorpião apresenta...

C

Um revestimento externo impermeável

15

This slide features a title box at the top with a yellow star icon containing the number 15. Below the title is a pink, wavy-edged callout box with a purple circle containing the letter 'C'. The background is a vertical gradient from green at the top to purple at the bottom.

Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 16

A luz solar é muito importante para...

A

A formação de vitamina D e influencia a atividade de muitos animais

16

This slide features a rainbow gradient background. At the top, a rounded rectangular box with a gradient from orange to red contains the text 'A luz solar é muito importante para...'. To the right of this box is a yellow star with the number '16'. Below the box, a blue, wavy-edged shape contains a purple circle with the letter 'A' and the text 'A formação de vitamina D e influencia a atividade de muitos animais'.

Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 17

O papagaio é uma ave...

B

diurna

17

This slide features a rainbow gradient background. At the top, a rounded rectangular box with a gradient from orange to red contains the text 'O papagaio é uma ave...'. To the right of this box is a yellow star with the number '17'. Below the box, a green, wavy-edged shape contains a purple circle with the letter 'B' and the text 'diurna'.

Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 18



O que é a camuflagem?


B

Mudança da cor do revestimento dos animais, consoante o período diurno seja longo ou curto.

19

This slide features a title bar with a gradient from orange to red. Below it, a green, wavy-edged callout box contains the text. A purple circle with the letter 'B' is positioned above the callout. A yellow star with the number '19' is in the top right corner.

Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 19



A lebre-americana no verão é...

C

castanha

19

This slide features a title bar with a gradient from orange to red. Below it, a pink, wavy-edged callout box contains the text. A purple circle with the letter 'C' is positioned above the callout. A yellow star with the number '19' is in the top right corner.

Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 20



Legenda: PowerPoint Correção do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* –
Diapositivo 21

Anexo IX – Certificado de participação do Jogo: *Quem quer ser um ás da
Ciência?*

CERTIFICADO



Legenda: *cientista*
Fonte: <http://goo.gl/6ecw7x>

**Quem quer ser
um ás da
Ciência?**

Certifica-se _____ que _____ o(a)
aluno(a) _____, nº ____ da turma A, do
5.ºano, participou no jogo *Quem quer ser um ás da Ciência?*,
acertando em ____ de 20 questões, acerca do tema “a influência
dos fatores abióticos nos animais”.

Escola Básica _____, 6 de maio de 2015

A professora estagiária de Ciências Naturais:

Ana Rita Neto

Anexo IX i) – Certificado de participação do Jogo: *Quem quer ser um ás da
Ciência?* – 1.º lugar

CERTIFICADO



Legenda: *cientista*
Fonte: <http://goo.gl/6ecw7x>

**Quem quer ser
um ás da
Ciência?**

Certifica-se _____ que _____ o(a)
aluno(a) _____, nº ____ da turma A, do
5.ºano, participou no jogo *Quem quer ser um ás da Ciência?*,
acertando em ____ de 20 questões, acerca do tema “a influência
dos fatores abióticos nos animais”.

Escola Básica _____, 6 de maio de 2015

A professora estagiária de Ciências Naturais:

Ana Rita Neto

Anexo IX ii) – Certificado de participação do Jogo: *Quem quer ser um ás da
Ciência?* – 2.º lugar

CERTIFICADO



Legenda: *cientista*
Fonte: <http://goo.gl/6ecw7x>

**Quem quer ser
um ás da
Ciência?**

Certifica-se _____ que _____ o(a)
aluno(a) _____, nº ____ da turma A, do
5.ºano, participou no jogo *Quem quer ser um ás da Ciência?*,
acertando em ____ de 20 questões, acerca do tema “a influência
dos fatores abióticos nos animais”.

Escola Básica _____, 6 de maio de 2015

A professora estagiária de Ciências Naturais:

Ana Rita Neto

Anexo IX iii) – Certificado de participação do Jogo: *Quem quer ser um ás da Ciência?* – 3.º lugar

CERTIFICADO



Legenda: *cientista*
Fonte: <http://goo.gl/6ecw7x>

**Quem quer ser
um ás da
Ciência?**

Certifica-se _____ que _____ o(a)
aluno(a) _____, nº ____ da turma A, do
5.ºano, participou no jogo *Quem quer ser um ás da Ciência?*,
acertando em ____ de 20 questões, acerca do tema “a influência
dos fatores abióticos nos animais”.

Escola Básica _____, 6 de maio de 2015

A professora estagiária de Ciências Naturais:

Ana Rita Neto

Anexo X – Experiência sobre as condições ideais para o caracol



Legenda: Montagem dos recursos para a experiência



Legenda: Realização da experiência



Legenda: Realização da experiência



Legenda: Realização da experiência

Anexo XI – Mapa de conceitos

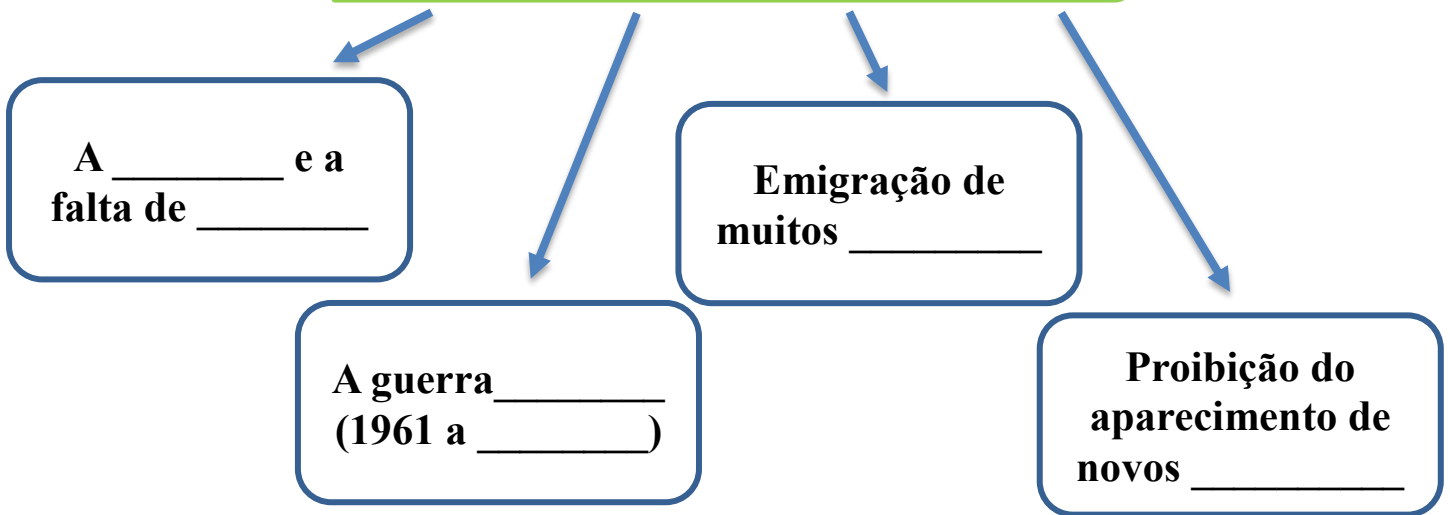
Escola Básica de _____

Ficha de Trabalho de História e Geografia de Portugal – 6º Ano

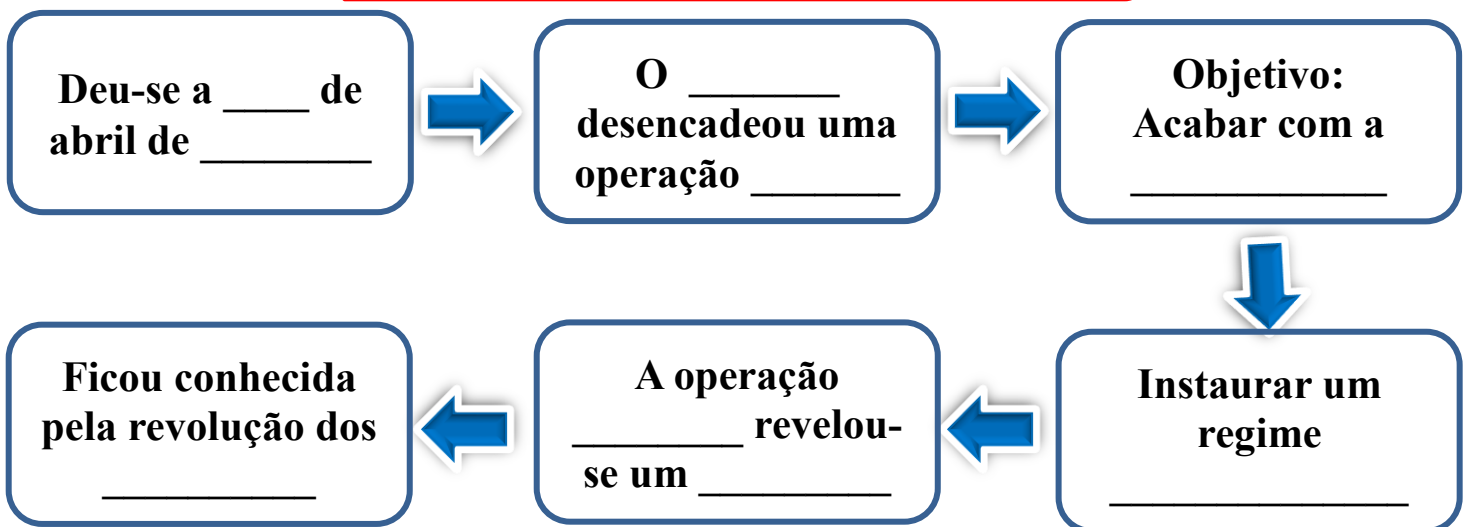
Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Completa convenientemente os esquemas seguintes, preenchendo os espaços em branco.

As razões que levaram à revolução



O desenrolar da revolução



Bom Trabalho!

Anexo XII – Mapa de conceitos - adaptado

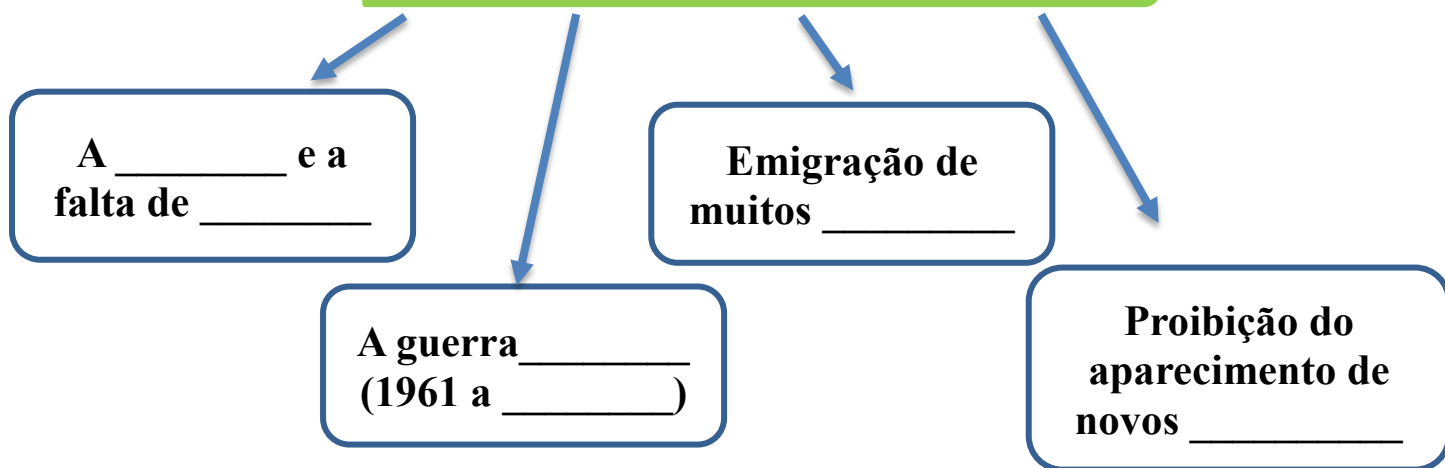
Escola Básica de _____

Ficha de Trabalho de História e Geografia de Portugal – 6º Ano

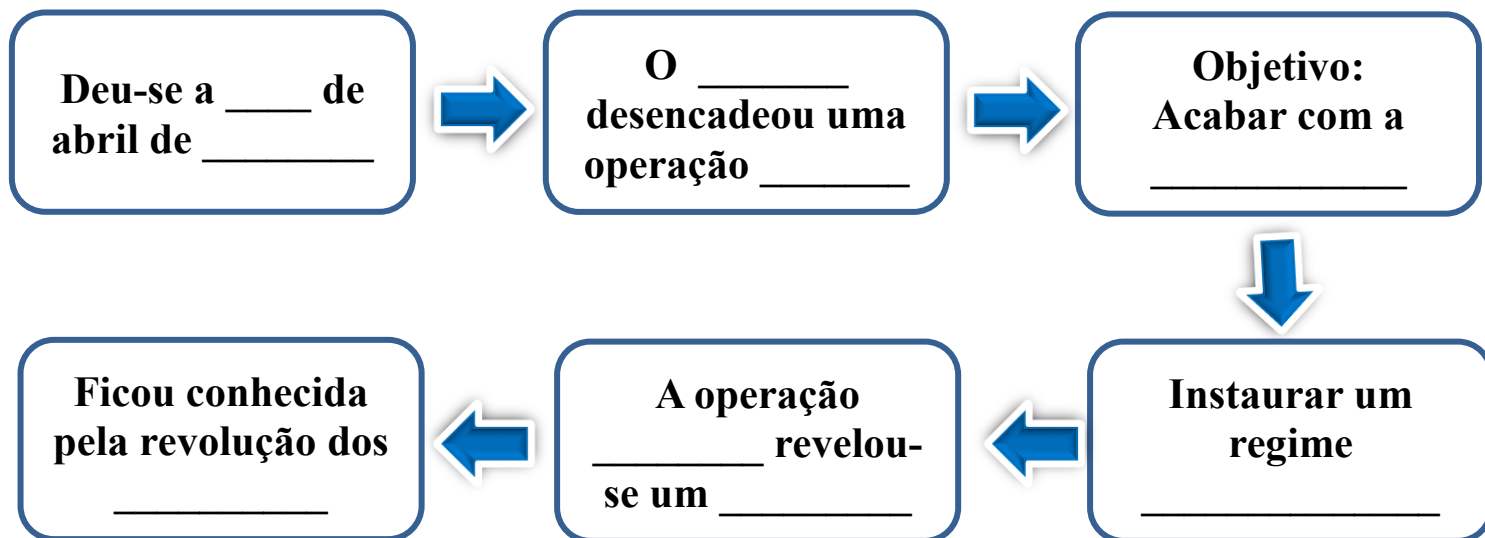
Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Completa convenientemente os esquemas seguintes, preenchendo os espaços em branco com as palavras da lista.

As razões que levaram à revolução



O desenrolar da revolução



Legenda: colonial, ditadura, cravos, 25, democrático, êxito, liberdade, militar, 1974, MFA, 1974, portugueses, partidos, censura, militar.

Bom Trabalho!

Anexo XIII – Guião de exploração do audiovisual *Capitães de abril*

Escola Básica de [REDACTED]

Ficha de Trabalho de História e Geografia de Portugal – 6º Ano

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Guião de exploração do audiovisual – “Capitães de abril”

Análise do conteúdo

1. Qual é o acontecimento a que se refere o filme?

2. Qual era o sinal definitivo para o iniciar das operações militares?

3. Quem desencadeou e levou a cabo a revolução?

4. O que aconteceu na rua do Arsenal?

5. Em que local se refugiou o chefe do Governo, Marcello Caetano, até à sua rendição?

6. Quem foi o responsável pelos únicos mortos e feridos desse dia?

7. O que aconteceu aos presos políticos?

8. Quais os exilados que voltaram de imediato a Portugal?

9. Quais foram as palavras/frases de ordem proferidas pela população durante a revolução?

Bom Trabalho!

Anexo XIV – Guião do debate

Escola Básica de _____

Ficha de Trabalho de História e Geografia de Portugal – 6º Ano

Nome: _____ Nº: ____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Guião do debate

1. Tema: “Votar. Um direito ou um dever?”

2. Tópicos a abordar:

- Consideram que todos os cidadãos devem exercer o direito de voto?
- Se hoje já pudessem votar, votariam?
- Devemos entregar nas mãos dos outros as escolhas que nos competem?
- Quais as razões para a abstenção ter aumentado nos últimos anos?
- Por que razão a abstenção é mais alta nas camadas jovens?
- Portugal devia baixar a idade do voto para 16 anos (como na Áustria)? Porquê?
- Que devemos fazer para votar conscientemente?
- Devemos participar só em eleições nacionais ou também nas eleições para a associação de estudantes da nossa escola, por exemplo?

3. Duração: quinze minutos.

4. Moderador: professora estagiária Ana Rita.

5. Participantes inscritos:



6. Regras a cumprir:

- Pedir a palavra para falar (elementos do público e participantes) e esperar pela sua vez;
- Não interromper quem está no uso da palavra;
- Escutar atentamente, evitando repetir ideias já expostas;
- Respeitar as opiniões uns dos outros (todas são válidas).

7. Principais conclusões:

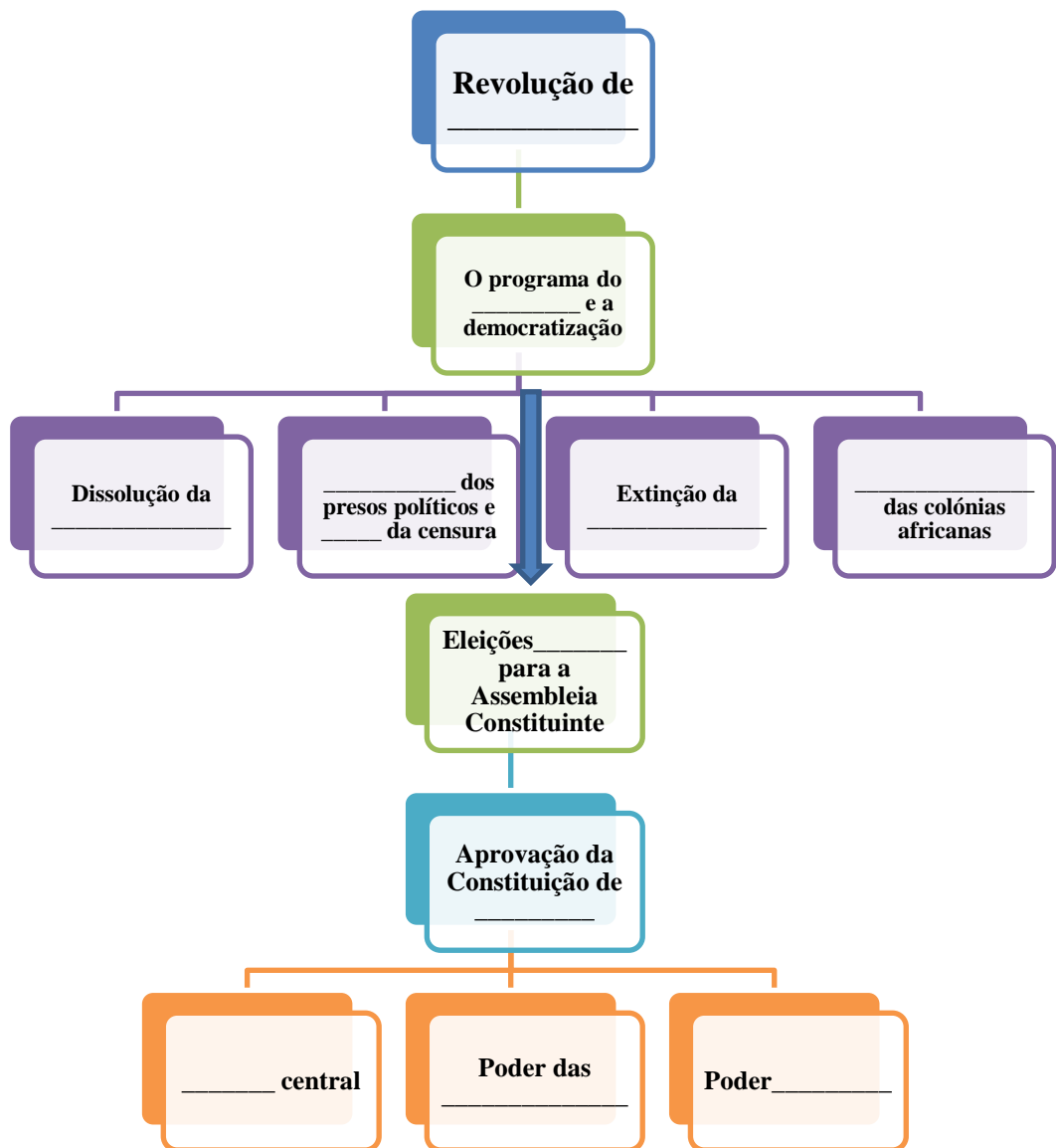
Anexo XV – Ficha síntese

Escola Básica de _____

Ficha de Trabalho de História e Geografia de Portugal – 6º Ano

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Completa convenientemente o esquema seguinte, preenchendo os espaços em branco.



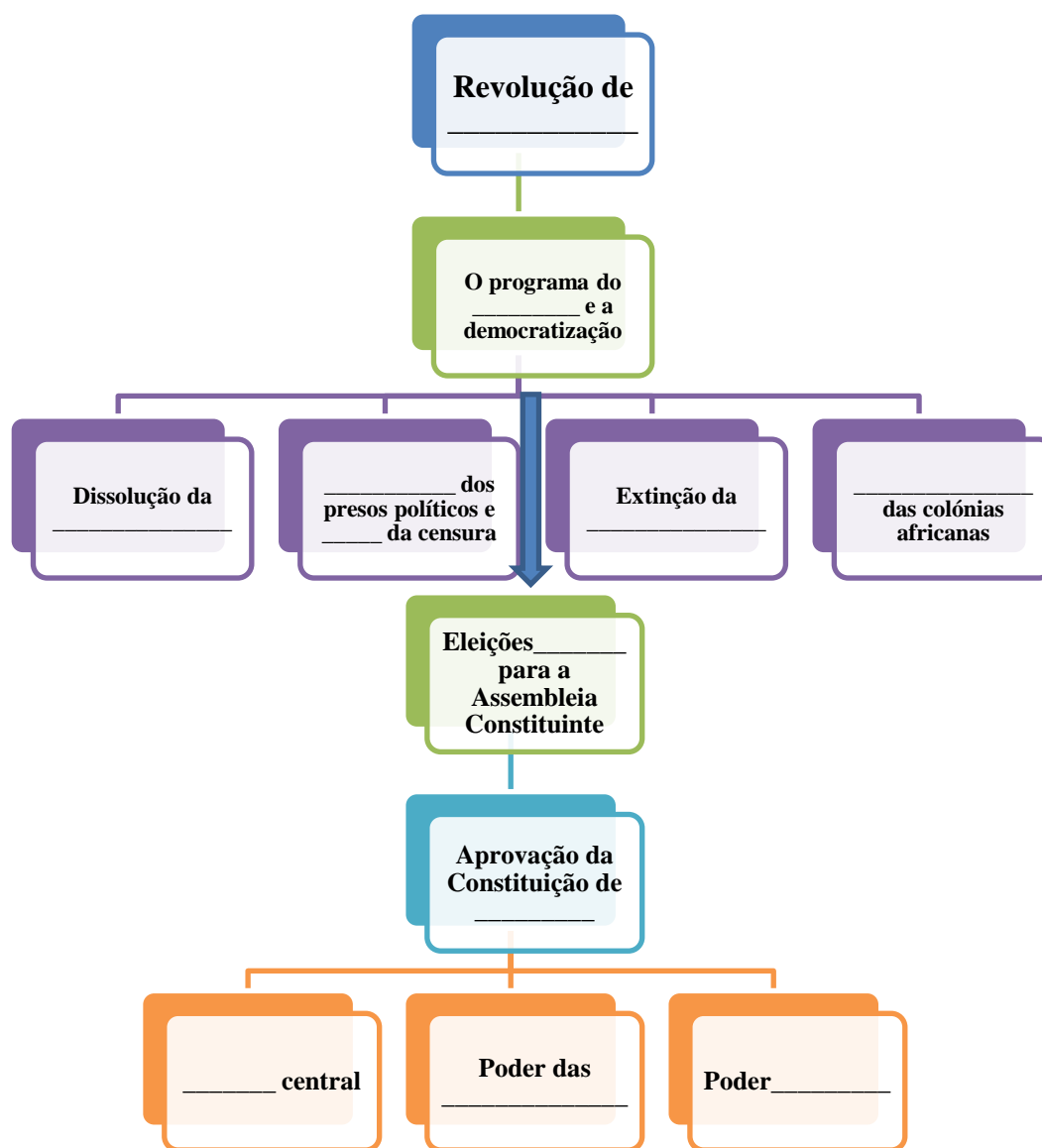
Anexo XVI – Ficha síntese - adaptada

Escola Básica de _____

Ficha de Trabalho de História e Geografia de Portugal – 6º Ano

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Completa convenientemente o esquema seguinte, preenchendo os espaços em branco, com as palavras da lista abaixo.



Legenda: regiões autónomas, 1976, Assembleia Nacional, MFA, 25 de abril de 1974, livres, polícia política, local, libertação, poder, fim, independência.

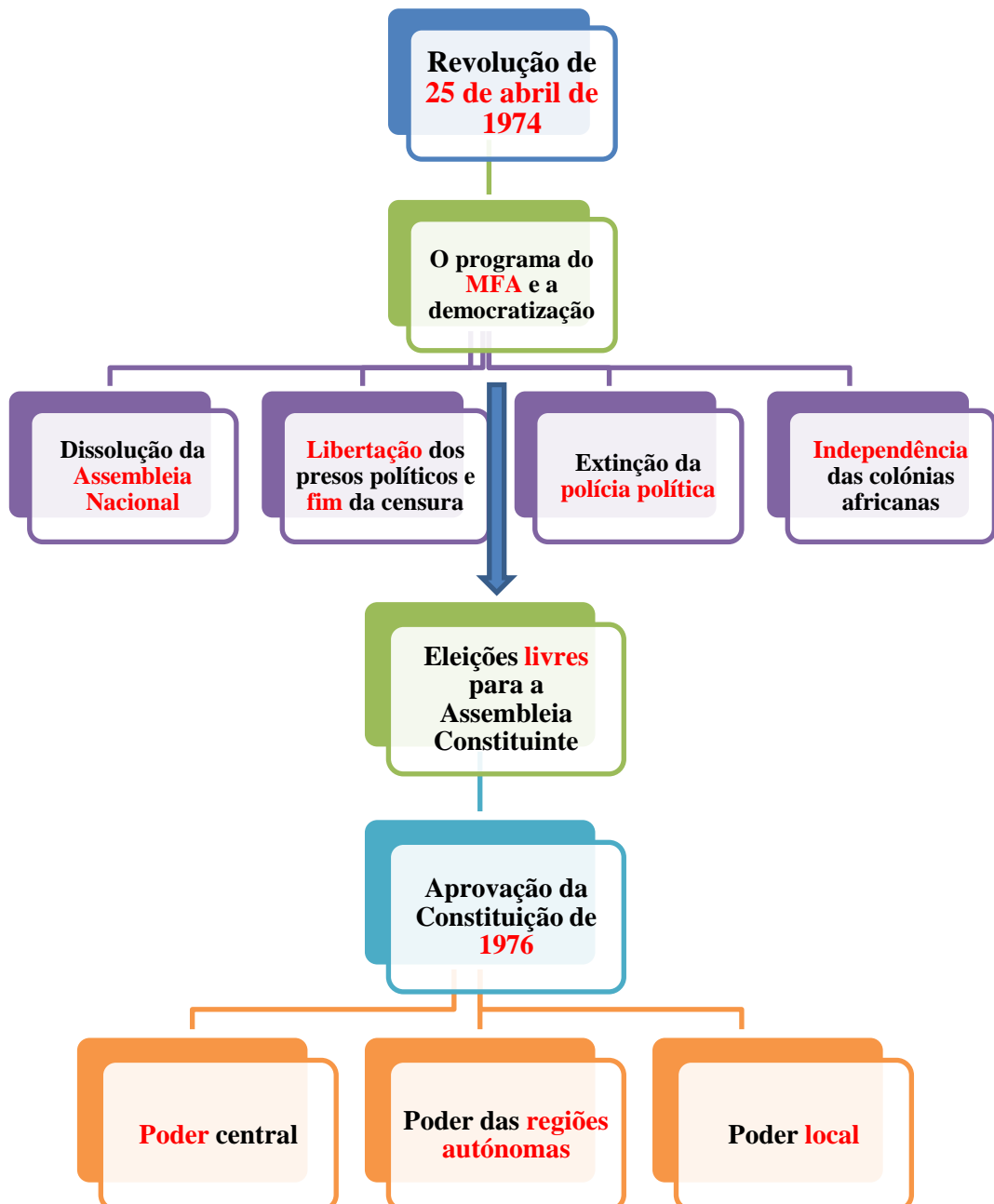
Anexo XVII – Correção da ficha síntese

Escola Básica de _____

Ficha de Trabalho de História e Geografia de Portugal – 6º Ano

Nome: _____ Nº: ____ Turma: _____ Data: ____/____/____

1. Completa convenientemente o esquema seguinte, preenchendo os espaços em branco.



Anexo XVIII – Cravo



Legenda: Cravo.

Anexo XIX – PowerPoint: Entrevista de Marcelo Rebelo de Sousa a Cristiano Ronaldo



Legenda: PowerPoint Entrevista – Diapositivo 1



Legenda: PowerPoint Entrevista – Diapositivo 2



Legenda: PowerPoint Entrevista – Diapositivo 3



Legenda: PowerPoint Entrevista – Diapositivo 4

Em relação ao povo português,
Cristiano considera...

A

Que este é um povo pessimista

B

Que este é um povo que valoriza aquilo que é deles

C

Que este é um povo otimista

Legenda: PowerPoint Entrevista – Diapositivo 5

Para Cristiano Ronaldo, para se ser um bom futebolista...

A

É preciso apenas o talento

B

É preciso trabalho e dedicação

C

É preciso carisma

Legenda: PowerPoint Entrevista – Diapositivo 6



Legenda: PowerPoint Entrevista – Diapositivo 7



Legenda: PowerPoint Entrevista – Diapositivo 8

Para Ronaldo, para se ser o melhor do Mundo é necessário...

- A Haver objetivos
- B Haver regalias
- C Haver esperança

Legenda: PowerPoint Entrevista – Diapositivo 9

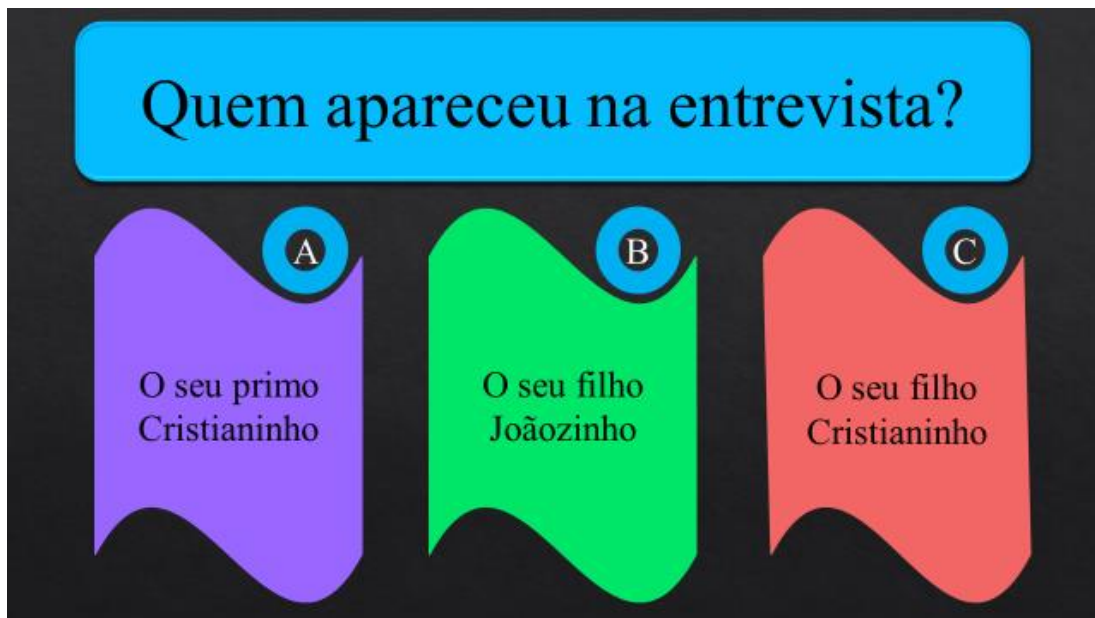
Para se ter sucesso na sua profissão, é necessário...

- A Fazer anúncios publicitários
- B Abdicar de muita coisa e treinar bastante
- C Cair em tentações e dar entrevistas

Legenda: PowerPoint Entrevista – Diapositivo 10



Legenda: PowerPoint Entrevista – Diapositivo 11



Legenda: PowerPoint Entrevista – Diapositivo 12

Para ser um dos melhores do Mundo, no futebol, Cristiano...

A
Valorizou o talento que tinha

B
Não descobriu o seu talento atempadamente

C
Não teve oportunidades para melhorar o seu talento

Legenda: *PowerPoint Entrevista* – Diapositivo 13

O que diz Cristiano sobre a “sorte”?

A
Não teve nenhuma sorte

B
Requer muito trabalho

C
Não é importante

Legenda: *PowerPoint Entrevista* – Diapositivo 14

A terminar a entrevista, Ronaldo deixa que mensagem?

A
Deve se ser otimista, profissional, trabalhar muito e a sorte não importa

B
Deve se ser otimista, profissional, trabalhar muito e ter muita sorte

C
Deve se ser otimista, profissional, trabalhar muito e ter um pouco de sorte

Legenda: *PowerPoint Entrevista* – Diapositivo 15

Gramática

Escreve as seguintes frases no discurso indireto:

- - Toda a minha aprendizagem, obviamente, vem das minhas raízes.
Cristiano referiu que toda a sua aprendizagem, obviamente, veio das suas raízes.
- - Se não existirem regras, por mais talento que eu tenha, não serei o melhor naquilo que faço.
Ronaldo disse que se não existissem regras, por mais talento que ele tivesse, não seria o melhor naquilo que fazia.
- - Sou o melhor do mundo.
Ele afirmou que era o melhor do mundo.

Legenda: *PowerPoint Entrevista* – Diapositivo 16

Gramática

Escreve as seguintes frases no discurso direto:

- Ronaldo revelou que o acontecimento que mais lhe tinha custado foi a vinda da Madeira para Portugal.

Ronaldo revelou:

- O acontecimento que mais me custou foi a vinda da Madeira para Portugal.

- Ele disse que o povo português é pessimista.

Ele disse:

- O povo português é pessimista.

- Cristiano afirmou que a cultura inglesa é uma cultura que ele gosta muito.

Cristiano afirmou:

- A cultura inglesa é uma cultura que eu gosto muito.

Legenda: *PowerPoint Entrevista* – Diapositivo 17

Gramática

Indica as subclasses das palavras da frase seguinte:

“O mundo sou eu, eu quero ser o melhor da minha profissão”.

- o → determinante artigo definido, masculino, singular;
- mundo → nome comum, masculino, singular;
- sou → forma do verbo ser, no presente do indicativo, na 1ª pessoa do singular;
- eu → pronome pessoal, 1ª pessoa do singular;
- quero → forma do verbo “querer”, no presente do Indicativo, na 1ª pessoa do singular;
- ser → verbo “ser” no modo Infinitivo;
- melhor → grau superlativo relativo de superioridade;
- da → contração da preposição “de” com o artigo definido “a”;
- minha → determinante possessivo, feminino, singular;
- profissão → nome comum, singular.

Legenda: *PowerPoint Entrevista* – Diapositivo 18

Gramática

Nas frases que se seguem, identifica o modificador ou o complemento oblíquo:

- A cultura inglesa é uma cultura que eu gosto muito.
modificador
- Cristiano Ronaldo vive em Madrid.
complemento oblíquo
- Toda a minha aprendizagem, obviamente, vem das minhas raízes.
modificador
- Ronaldo participou na Liga dos Campeões.
complemento oblíquo.

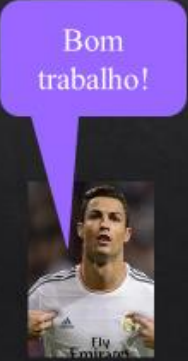
Legenda: PowerPoint Entrevista – Diapositivo 19

Entrevista

Faz tu mesmo:

- Entrevista um colega da tua turma;
- A redação do texto deve ser elaborada por ambos;
- No final, lê a tua entrevista em voz alta para a turma.

Bom trabalho!




Legenda: PowerPoint Entrevista – Diapositivo 20

Entrevista

Tópicos a desenvolver durante a entrevista:

- Gostos pessoais;
- Ocupação dos tempos livres;
- Se têm muitos amigos;
- Profissão que gostaria de exercer no futuro;
- Programa de televisão preferido;
- Ídolo.

Bom trabalho!



Legenda: *PowerPoint Entrevista* – Diapositivo 21