

Escola Superior de Educação João de Deus

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

Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Mariana Pereira Alho da Silva Ramalho

Lisboa, julho de 2019

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ensino Básico do 1.º Ciclo e Português e História e
Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II, III e IV

Relatório de Estágio Profissional

Mariana Pereira Alho da Silva Ramalho

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e
Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, sob a
orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, julho de 2019

Agradecimentos

O processo de escrita é um trabalho solitário, mas construir algo e projetar o futuro exige o apoio e a ajuda de todos aqueles que nos rodeiam e que nos acompanham neste processo de crescimento que é viver: crescer como pessoas e como profissionais.

Ao longo da realização do presente relatório recordei o meu percurso e as pessoas que partilharam comigo todos os momentos. Para não esquecer ninguém, começo por agradecer a todas as pessoas que de alguma forma me ajudaram.

Contudo, há pessoas, que pelo papel determinante que têm na minha formação, não posso deixar de referir.

Dedico o meu relatório à minha família, pelo apoio incondicional e por, em cada momento, acreditarem nos meus sonhos, alimentando-os e impulsionando-me a querer chegar mais longe; por me transmitirem valores preciosos para a vida e me ensinarem que só com trabalho se consegue concretizar objetivos e ser feliz.

Em seguida, não posso esquecer a Escola Superior de Educação João de Deus, através dos seus professores, funcionários e colegas de curso que viveram comigo a paixão crescente pela educação. Aos professores agradeço os ensinamentos, conselhos e orientações que me transmitiram. Aos funcionários agradeço a simpatia e a amabilidade com que sempre me trataram. Aos colegas agradeço a paciência, as aventuras vividas dentro e fora das aulas que nos permitiram criar laços fortes.

Termino com um importante agradecimento, repleto de profunda gratidão, ao Professor Doutor José Maria de Almeida. Para além de me acompanhar desde o primeiro ano, tem um papel fundamental na minha vida, uma vez que me orientou na construção do presente relatório, disciplinando-me com prazos e tarefas concretas, partilhou comigo alguns dos seus conhecimentos e nunca me deixou desistir, motivando-me e incentivando o meu trabalho. Agradeço, sobretudo, porque acreditou nas minhas capacidades.

Resumo

Este Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV reúne uma série de experiências e aprendizagens realizadas no âmbito do Mestrado em Ensino Básico do 1.º Ciclo e Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, iniciado em setembro de 2017 e terminado em julho de 2019, na Escola Superior de Educação João de Deus, em Lisboa.

O relatório está dividido em quatro capítulos: Relatos de estágio, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Apresentação de uma proposta de Projeto.

No primeiro capítulo são apresentados dez relatos de aulas/ atividades realizadas em contexto de estágio profissional, nos diferentes grupos etários, com a respetiva fundamentação que a investigação defende.

No segundo capítulo, denominado Planificações, são apresentadas oito planificações de atividades/aulas realizadas. Quatro planificações direcionadas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e as restantes quatro para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. As diferentes estratégias utilizadas são justificadas com literatura de diferentes autores.

O terceiro capítulo, Dispositivos de Avaliação, apresenta quatro dispositivos de avaliação, dois aplicados a grupos do 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e outros dois aplicados a grupos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. São definidos parâmetros e critérios e, por fim, os resultados são analisados e discutidos.

O quarto capítulo versa sobre uma proposta de projeto, denominado “Passo a passo, desenhamos o futuro!”, com o objetivo de sensibilizar os alunos para a prática da cidadania, envolvendo todas as disciplinas do currículo de forma interdisciplinar.

O relatório termina com uma reflexão sobre o meu percurso ao longo destes dois anos de mestrado e quais as limitações e perspetivas de futuro.

Palavras-chave: Ensino do 1.º e 2.º Ciclos; práticas pedagógicas; planificação; avaliação e trabalho de projeto

Abstract

This professional internship report I, II, III, and IV assembles a number of experiences and learning data made in the context of the Master's degree in 1st Cycle of Primary Education in Portuguese and 2nd Cycle of Preparatory Education in History and Geography of Portugal, that started in September, 2017 and ended in July, 2019, in Escola Superior de Educação João de Deus, in Lisbon.

The report is divided into four chapters: Internship reports, Lessons planning, Evaluation methodologies and Presentation of a Project Proposal.

The first chapter contains ten in-class reports/activities that were made in the context of the professional internship, through all different group ages, with the correspondent substantiation that the research advocates.

The second chapter, named Lessons planning, contains eight Lessons planning of given lessons. Four Lessons planning headed to 1st Cycle of Primary Education and the remaining four, that were headed to the 2nd cycle of Preparatory Education. The use of different strategies is justified by the literature of different authors.

The third chapter, named Evaluation methodologies, contains four evaluation methodologies, two of them applied to groups from 3rd and 4th grade of the 1st cycle of Primary Education and the other two methodologies applied to groups from 5th grade of the 2nd Cycle of Preparatory Education. Also, parameters and criteria are defined and finally, the results are analyzed and discussed.

The fourth chapter is about a project proposal, named "Step by step, we design the future!", it aims to create awareness to the students to the civic practice, involving all the subjects that are present in the 5th grade curriculum of students in an interdisciplinary way.

The report ends with a reflection about my course over the last two years in my master's degree and what are the limitations in the education system and what are my future perspectives having that in consideration.

keywords: 1st and 2nd Cycle Education; Pedagogical practices; Planning; Project work and evaluation

Índice Geral

Índice de Quadros	X
Índice de Figuras	XI
Introdução	1
1. Identificação e contextualização do estágio profissional.....	2
2. Calendarização e Cronograma.....	5
Capítulo 1 – Relatos de Estágio	7
1.1. Breve síntese do capítulo	7
1.2. Relatos de Estágio.....	7
1.2.1. Relato de estágio 1	7
1.2.2. Relato de estágio 2	9
1.2.3. Relato de estágio 3	12
1.2.4. Relato de estágio 4	15
1.2.5. Relato de estágio 5	17
1.2.6. Relato de estágio 6	19
1.2.7. Relato de estágio 7	21
1.2.8. Relato de estágio 8	23
1.2.9. Relato de estágio 9	25
1.2.10. Relato de estágio 10	29
Capítulo 2 – Planificações	32
2.1. Descrição do capítulo	32
2.2. Fundamentação Teórica.....	32
2.3. Planificações em quadro.....	34
2.3.1. Planificação da atividade das disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.....	34
2.3.2. Planificação da atividade da disciplina de Matemática.....	36
2.3.3. Planificação da atividade da disciplina de Estudo do Meio	38
2.3.4. Planificação da atividade da disciplina de Português.....	40
2.3.5. Planificação da atividade da disciplina de Português.....	43
2.3.6. Planificação da atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal 45	
2.3.7. Planificação da atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal.....	46
2.3.8. Planificação da atividade da disciplina de Português.....	49
Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação	54

3.1.	Descrição do capítulo	54
3.2.	Fundamentação teórica	54
3.3.	Avaliação da atividade da disciplina de Português	56
3.3.1.	Contextualização da atividade	56
3.3.2.	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	57
3.3.3.	Apresentação e análise de resultados	58
3.4.	Avaliação da atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal	59
3.4.1.	Contextualização da atividade	59
3.4.2.	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	59
3.4.3.	Apresentação e análise de resultados	61
3.5.	Avaliação da atividade da disciplina de Matemática	62
3.5.1.	Contextualização da atividade	62
3.5.2.	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	62
3.5.3.	Apresentação e análise de resultados	63
3.6.	Avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio	64
3.6.1.	Contextualização da atividade	64
3.6.2.	Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	64
3.6.3.	Apresentação e análise de resultados	67
	Capítulo 4 – Projeto Final – “Passo a passo, desenhamos o futuro!”	68
4.1.	Introdução ao tema do projeto	68
4.2.	Fundamentação teórica	70
	Metodologia de projeto	70
	A escolha do tema	71
4.3.	Desenvolvimento do projeto	72
4.3.1.	Problema	73
4.3.2.	Problemas parcelares	73
4.3.3.	Destinatários	73
4.3.4.	Entidades envolvidas	73
4.3.5.	Motivação e negociação	73
4.3.6.	Objetivos gerais	73
4.3.7.	Objetivos específicos	74
4.3.8.	Planeamento	74
4.3.9.	Recursos	79
	Recursos materiais	79
	Recursos humanos	79
4.3.10.	Produtos finais	79

4.3.11. Avaliação.....	80
Processo.....	80
Do produto final	80
4.4. Calendarização.....	80
4.5. Considerações finais	81
Reflexão – Considerações Finais	82
Referências Bibliográficas	84
Anexos.....	89
Anexo 1 - Excerto “Oriana e a árvore” de Sophia de Mello Breyner Anderson	90
Anexo 2 – Dispositivo de avaliação de Português – 5º ano	91
Anexo 3 – Dispositivo de avaliação de História e Geografia de Portugal – 5º ano..	92
Anexo 4 – Dispositivo de avaliação de Matemática – 4º ano.....	93
Anexo 5 – Dispositivo de avaliação de Estudo do Meio – 4º ano.....	94
Anexo 6 – Exemplo de avaliação do processo do projeto “Passo a passo, desenhamos o futuro!”	95
Anexo 7 – Exemplo de avaliação do produto do projeto “Passo a passo, desenhamos o futuro!”	96

Índice de Quadros

Quadro 1 - Calendarização e Cronograma	6
Quadro 2 - Planificação da atividade das disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.....	34
Quadro 3 - Planificação da atividade da disciplina de Matemática.....	36
Quadro 4 - Planificação da atividade da disciplina de Estudo do Meio.....	38
Quadro 5 - Planificação da atividade da disciplina de Português.....	40
Quadro 6 - Planificação da atividade da disciplina de Português.....	43
Quadro 7 - Planificação da atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal	45
Quadro 8 - Planificação da disciplina de História e Geografia de Portugal.....	47
Quadro 9 - Planificação da disciplina de Português.....	49
Quadro 10 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de Português.....	58
Quadro 11 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal.....	61
Quadro 12 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de Matemática.....	63
Quadro 13 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de Estudo do Meio	66
Quadro 14 - Calendarização do projeto "Passo a Passo, desenhamos o futuro!"	80

Índice de Figuras

Figura 1 - Resultado da atividade da disciplina de Português	58
Figura 2 - Resultado da atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal...	61
Figura 3 - Resultado da atividade da disciplina de Matemática	63
Figura 4 - Resultado da atividade da disciplina de Estudo do Meio.....	67

Introdução

O presente relatório de estágio profissional destina-se às unidades curriculares de estágio profissional I, II, III e IV, referente ao Mestrado em Ensino Básico do 1.º Ciclo e Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação João de Deus.

Este trabalho corresponde ao estágio efetuado nas valências de 1.º e 2.º Ciclos, com a duração de quatro semestres. Este Mestrado tem uma componente teórico-prática e outra prática em escolas de estágio. De acordo com Formosinho (2009):

A Prática Pedagógica Inicial (isto é, a prática pedagógica pré-estágio), geralmente, desenvolve-se de modo gradual – inicia-se pela observação de contextos (comunitários e escolares), continua com a observação de aulas e de crianças, assume depois a forma de prática docente pontual nas turmas dos professores cooperantes. (p.104)

A Prática Pedagógica inicial tem como objetivo a observação de contextos diversificados, onde o futuro professor pode experienciar diferentes métodos de ensino, conhecer grupos heterogêneos de crianças e ainda, visa a preparação para a fase seguinte. Posteriormente, a prática passa a realizar-se apenas numa faixa etária com um professor cooperante que irá desenvolver diversas estratégias para ajudar na nossa aprendizagem como futuras profissionais.

Ferreira (2017) define a prática pedagógica como um “conjunto de procedimentos que os professores ou outros técnicos de educação utilizam para gerir e orientar a aprendizagem dos seus alunos.” (p.19)

Após a observação, de forma gradual, iniciamos a parte da experimentação, lecionando as primeiras aulas. Torna-se então importante frisar que a prática pedagógica nos ajuda a aprofundar a aprendizagem e a conhecer metodologias e estratégias diversificadas para que as possamos ou não, pôr em prática.

Sendo assim, segundo Ferreira (2017), a prática pedagógica exige, por parte dos professores:

1) procedimentos para desafiar os alunos a aprender; 2) mecanismos para organizar e guiar as tarefas de aprendizagem; 3) mecanismos para avaliar o que os alunos sabem e como podem alargar os seus conhecimentos e 4) atitudes para fornecer feedback e rever o que os alunos aprenderam. (p.19)

Conhecer o desenvolvimento infantil, as suas diferentes etapas, características e quais as competências esperadas para cada faixa etária, assume-se como um desafio

essencial para um professor. O estágio profissional foi importante e determinante para a minha formação, como futura docente. Segundo Caldeira, Pereira e Botelho (2017):

A formação inicial de educadores e professores na ESE João de Deus, com a unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, tem como objetivo principal o desenvolvimento pessoal e profissional de cada estudante, contemplando uma avaliação predominantemente formativa. Aprender é um processo gradual e o aluno vai reestruturando o seu conhecimento através das atividades que observa, analisa, prepara, vivencia e reflete entre pares, com os orientadores e supervisores. (p. 48)

Deste modo, a formação inicial de professores é extremamente importante para a construção da identidade de um bom profissional, pois permite-nos, como futuros professores, uma aplicação dos conhecimentos anteriormente adquiridos e ainda, uma maior capacidade de adaptação na prática.

A prática pedagógica ajudou muito no que toca à formação pessoal e profissional, onde observei e aprendi diversas estratégias em diferentes grupos e faixas etárias. Formosinho (2001, citado em Ludovico, 2007) caracteriza-a como “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”. (p.50)

Ludovico (2007) salienta ainda que “a Prática Pedagógica é a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente. (...) o estágio não é apenas um processo de formação, mas também um processo de avaliação das aprendizagens atuais e de avaliação das potencialidades dos futuros profissionais.”.

Assim, é importante que, como futura professora, a consciência de que existirá sempre uma melhoria e uma progressão. Mosqueira & Almeida (2017, p. 30) referem que “é essencial que enquanto professores, em início da carreira docente, tenhamos a consciência que todo o professor poderá melhorar a sua prática, através de um desenvolvimento profissional constante e assim saber se o que está a desempenhar está correto”. O papel da supervisão é essencial neste momento, pois orienta e aconselha para que o desenvolvimento tanto a nível pessoal como profissional decorra da melhor forma.

1. Identificação e contextualização do estágio profissional

No primeiro semestre, o estágio decorreu num período compreendido entre os dias 10 de outubro de 2017 e 9 de fevereiro de 2018, numa escola particular num concelho da zona da Grande Lisboa, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com as valências de Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo. Para além dos diretores, a escola tem 19 professores

e educadores, 21 colaboradores não docentes, uma educadora de apoio e uma técnica de educação e ainda, 3 docentes a tempo parcial que lecionam as áreas de Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Físico-Motora e Inglês.

O projeto educativo desta instituição procura desenvolver o espírito crítico de cada indivíduo, formando-o numa base sólida de confiança e interação numa sociedade melhor. Defende que os primeiros anos de vida das pessoas são fulcrais no seu desenvolvimento e formação pessoal e social. Pretende ainda, criar cidadãos pró-ativos, conscientes, responsáveis, dotados de boa autoestima e autoconfiança, capazes de formar uma opinião e interagir no mundo que os rodeia de forma construtiva e responsável, contribuindo para a construção de um mundo melhor, utilizando o livre arbítrio para tomar decisões conscientes é a missão no presente com projeção no futuro.

A instituição tem um edifício de arquitetura moderna, com linhas direitas, constituída por dois Pavilhões. O pavilhão A, com zonas de: secretaria, sala de professores, sala de isolamento, creche, 2 salas de três anos, ginásio, balneários, wc's, refeitório e cozinha (com várias salas em anexo, nomeadamente a lavandaria, as despensas, entre outras) e o Pavilhão B onde se encontra as salas do 1.º Ciclo, 4 salas do pré-escolar (4 e 5 anos), biblioteca, laboratório e wc's.

A escola pretende proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança num clima seguro afetivo; colaborar intimamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança; colaborar eficazmente no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado e ainda, criar um ambiente harmonioso, de paz e tranquilidade, capaz de fomentar um clima que permita trabalhar em boas condições. Sendo de primordial importância a criação de um ambiente de simpatia, no verdadeiro sentido da palavra, baseado em equilibradas relações entre todos os que aí exercem funções.

No segundo semestre, o estágio decorreu durante o período compreendido entre os dias 25 de fevereiro de 2018 e 6 de julho de 2018, numa escola particular na freguesia dos Olivais, em Lisboa, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta foi inaugurada em 1975 e integra um edifício onde funcionam o Pré-Escolar (três salas e um salão polivalente) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (oito salas de aula e uma sala de computadores), o que significa que engloba crianças desde os 3 aos 10 anos, existindo duas turmas de cada nível etário. Nesta escola, todas as crianças usam uniforme.

A instituição tem como objetivo o desenvolvimento harmonioso da criança e tem como prioridade dar ênfase a alguns aspetos que desenvolvam, globalmente, os alunos

tais como, capacidades intelectuais, afetivas e certos valores fundamentais e físico-motoras e psicomotoras.

A escola providência três espaços exteriores: um recreio principal com um coreto e um escorrega, através do qual se faz a entrada e saída da escola e um segundo recreio com uma parte coberta, vedada com rede e alguns brinquedos.

No interior existe um ginásio, devidamente equipado, dois refeitórios, uma cozinha, três despensas: uma para géneros alimentares, outra para produtos de limpeza e ainda uma para material didático, um atelier de expressão plástica, uma lavandaria, um gabinete da direção e secretaria, uma sala de professores, uma sala de apoio e um salão multifunções, onde decorrem as atividades dos dois grupos dos 4 anos.

Estão matriculados nesta escola cerca de 400 alunos, distribuídos por 14 turmas. A escola dispõe de 6 educadoras, 8 professoras titulares no 1.º Ciclo do Ensino Básico e 4 professoras de apoio.

Realizei o estágio profissional do terceiro semestre, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola pública localizada na freguesia de Campo de Ourique. O agrupamento possui cerca de 2000 alunos, dos quais 942 frequentam a escola onde realizei o estágio no 6.º ano do Ensino Básico e tem 112 docentes, 31 não docentes, nomeadamente, 24 assistentes operacionais, 7 assistentes técnicos e 1 técnico especializado. A escola, devido às obras de requalificação, possui instalações e equipamentos que respondem, de uma forma geral, às necessidades educativas, nomeadamente salas de aula amplas e bem equipadas (mobiliário moderno, um computador com acesso à internet e projetor; quadro interativo em quase todas as salas); laboratórios bem apetrechados (para as ciências experimentais); salas específicas para Educação Visual e Tecnológica; uma sala TIC, dois ginásios e um campo exterior para atividades desportivas; auditório; bufete; papelaria; cantina; reprografia; sala de trabalho para diretores de turma; sala de Área Projeto; salas específicas de apoio à Unidade de Multifuncionária; sala de estudo informal; sala de professores e gabinetes de trabalho por departamento; salas do Serviço de Psicologia e Orientação; sala de funcionários; Biblioteca (equipada com computadores e projetor); Museu.

A escola disponibiliza recursos pedagógicos, nomeadamente, o apoio educativo que se destina aos alunos sinalizados pelos professores (Língua Portuguesa, Matemática e outras áreas curriculares), o apoio a alunos estrangeiros - Português Língua Não Materna, a Sala de Estudo Informal – destinada aos alunos, beneficiando do apoio de professores, as atividades de Desporto Escolar, Ateliê de Educação Geográfica, Jornal, projetos disciplinares, Clube de Ciências e outros, exposições,

visitas de estudo e o Serviço de Psicologia e Orientação (recurso que abrange todos os níveis de escolaridade).

O estágio profissional do quarto semestre foi realizado num colégio privado na cidade de Lisboa, no 2.º Ciclo do Ensino Básico. O Colégio ministra uma educação fundamentada nos princípios cristãos defendidos pela igreja católica. Tem como finalidade geral favorecer o crescimento e amadurecimento integral do aluno dentro de uma visão cristã da vida e da cultura, adotando o projeto educativo herdado do seu fundador. A instituição foi fundada há quase 90 anos.

O colégio dispõe de doze salas de aula do pré-escolar, sessenta e duas salas de aula do Ensino Básico e Secundário, uma biblioteca e centro multimédia, duas salas de professores, duas salas de informática e duas de audiovisuais, três laboratórios (um de física, um de química e um de biologia), várias salas de estudo, uma sala de rádio, uma sala de ballet, uma sala de judo, três salas de música, três salas de educação visual e tecnológica, uma sala de apoio recreativo, cultural e de transportes. Existe ainda uma sala de diretores de turma, um gabinete de educação física e um outro do secretariado de exames. Tem ainda três campos de jogos, três ginásios, quatro balneários, nove refeitórios, um bar, cozinhas e anexos, catorze casas de banho, cinco locais de recreio, o setor das limpezas, uma operadora central, uma capela, uma enfermaria e uma carpintaria.

O Colégio tem cerca de 2000 alunos, que estão distribuídos desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. Na Educação Pré-Escolar, existem 184 alunos, 419 no 1.º Ciclo, 204 no 2.º Ciclo, 307 no 3.º Ciclo e 197 no secundário. Os docentes distribuem-se pelo Ensino Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário, sendo que a Educação Pré-Escolar, composta por 9 grupos, tem 13 vigilantes que prestam auxílio, de forma permanente, nas aulas, refeitórios, dormitórios, recreios, aulas de educação física, judo e ballet. No 1.º ciclo, composto por 18 turmas, existem 12 vigilantes que auxiliam, de forma permanente e individual, as turmas que lhes são atribuídas desde o início do ano letivo ao longo dos quatro anos que compõem o ciclo. Relativamente aos 2.º e 3.º Ciclos, assim como ao Ensino Secundário, é feita uma distribuição de professores por salas/ andares, de acordo com o número de alunos e/ou de aulas a decorrer.

2. Calendarização e Cronograma

O período e segundo períodos de estágio decorreram todas as segundas feiras e sextas feiras. O primeiro momento de estágio de 13 de outubro de 2017 a 4 de dezembro de 2017 e, o segundo de 4 de janeiro a 9 de fevereiro. O terceiro e quarto

decorreram de segunda a sexta, durante o período da manhã. Neste período de estágio foi possível realizar atividades programadas e observadas com os grupos de crianças das valências de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. As reuniões de prática pedagógica ocorreram quatro vezes por mês.

Quadro 1 - Calendarização e Cronograma

Semestre		Atividade/Ação	Datas
1.º semestre	Estágio em 1.º Ciclo	Estágio no 3.º ano	13/10/2017 - 4/12/2017
		Estágio no 4.º ano	4/1/2018 – 9/2/2018
		Aulas assistidas	24/11/2017 e 19/1/2018
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	2/10/2017 – 9/2/2018
		Orientação Tutorial	Uma vez por semana
2.º semestre	Estágio em 1.º Ciclo	Estágio no 1.º ano	25/2/2018 – 7/5/2018
		Estágio no 2.º ano	7/5/2018 – 6/7/2018
		Aulas assistidas	13/4/2018 e 8/6/2018
		Seminário de contacto com a Realidade Educativa nos Jardins-Escolas	26/02/2018 – 2/03/2018
		Orientação Tutorial	Uma vez por semana
3.º semestre	Estágio em 2.º Ciclo	Estágio no 6.º ano	9/10/2018 – 8/2/2019
		Aulas assistidas	7/12/2018 e 25/1/2019
		Seminário de contacto com a Realidade Educativa nos Jardins-Escolas	18/2/2019 – 22/02/2019
		Orientação Tutorial	Uma vez por semana
4.º semestre	Estágio em 2.º Ciclo	Estágio no 5.º ano	
		Aulas assistidas	6/5/2019 e 13/5/2019
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	25/2/2019 – 5/7/2019
		Orientação Tutorial	Uma vez por semana

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Breve síntese do capítulo

Os relatos de estágio visam mostrar situações significativas, observadas em contexto de estágio, nos diferentes grupos etários, nas diferentes disciplinas do 1.º Ciclo: Matemática, Português, Estudo do Meio e História de Portugal e 2.º Ciclo do Ensino Básico: Português e História e Geografia de Portugal.

Os relatos apresentados são fruto das observações naturalistas realizadas em contexto de sala de atividades com crianças dos 6 aos 11 anos, abrangendo as várias áreas do 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico, em diferentes escolas situadas em Lisboa.

1.2. Relatos de Estágio

1.2.1. Relato de estágio 1

No dia 22 de junho, ocorreu uma aula programada, nomeadamente da disciplina de Português, no 2.º ano do Ensino Básico. A turma é composta por 26 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Esta aula, lecionada por mim, teve a duração de uma hora. Os domínios abordados foram os Domínios da Educação Literária, da Escrita e da Gramática.

O texto selecionado para leitura foi “Oriana e a árvore”, um excerto de *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (v. Anexo 1). Iniciei a aula distribuindo aos alunos uma folha com o texto e, no verso, com perguntas de compreensão do texto e sobre gramática. De seguida, pedi a um aluno que lesse o título do texto e que me dissesse sobre o que achava que iria falar o mesmo, realizando perguntas antecipadas. Após essa abordagem, realizei a leitura modelo do texto.

De seguida, propus a alguns alunos que lessem o mesmo texto em voz alta. Depois da leitura, realizei algumas questões, oralmente, como: “A frase “Quando lá chegou nascia o dia.” refere-se a quem?”; “Onde é que a Fada Oriana encostou a cabeça?”; “Qual foi a atitude da árvore depois da Fada Oriana encostar a cabeça?” e “Como se encontrava a manhã quando a Fada Oriana acordou?”.

No verso da folha já distribuída, estavam presentes algumas questões de compreensão e de gramática, designadamente sobre adjetivos. Estas questões foram

realizadas, oralmente, e escritas no quadro para que todos os alunos passassem para a sua folha.

Inferências |Fundamentação teórica

A Educação Literária (no 1.º e 2.º anos denominadas de Iniciação à Educação Literária) é um dos domínios do Programa de Português do Ensino Básico. Na verdade, há que, desde muito cedo, introduzir a leitura de histórias às crianças de modo a promover o gosto pela leitura. Cabe aos professores fazerem o seu papel no que diz respeito à leitura como refere Magalhães (2008):

[...] é imprescindível que os Educadores, Professores e outros promotores e mediadores de leitura ponderem esses aspetos e que se disponham a proporcionar ao público infantil um encontro gradual com a leitura literária, na sala de aula ou em espaços educativos e culturais complementares. (p. 55)

Selecionar textos que façam parte dos nossos clássicos da literatura portuguesa para crianças é essencial, na perspetiva de Magalhães (2009, p.127), “na educação infantojuvenil, onde são feitas alterações de estrutura e de linguagem, de modo a torná-las acessíveis ao público.”

Sophia de Mello Breyner Andresen é considerada um dos nossos clássicos. A autora, embora tenha apenas 9 livros para crianças, é considerada por Gomes (1997, p.39) “(...) uma das vozes maiores da nossa poesia contemporânea.” A escrita de Sophia é caracterizada, segundo Gomes (1997), por ser:

[...] quase encantatório, as suas obsessivas enumerações são servidas pela sábia combinação de nome e adjetivo. Das imagens emana uma sensorialidade que resulta também duma prosa riquíssima de recursos rítmicos e musicais, cujo léxico se reporta fundamentalmente ao mundo natural, fixando-se nos elementos ligados à água, à terra, ao ar e ao fogo. (pp. 39-40)

O caso de *A Fada Oriana* é um bom exemplo do que acabei de dizer. Assim, nesta narrativa, uma fada, seduzida pela sua própria beleza, esquece-se de ajudar os mais necessitados – como vinha a fazer – e passa a viver em função da sua beleza, só voltando a praticar a solidariedade mais tarde, quando abandona esse narcisismo. No desenlace de *A Fada Oriana* existe, na opinião de Silva (2005, p.6), “de facto, o que parece realmente refletir a dualidade comportamental ou a trajetória da heroína é, em larga medida, a interseção dos eixos temáticos do altruísmo vs. egoísmo, de essência vs. aparência e, em última instância, do bem vs. mal.”

Este texto, pela sua complexidade (ao nível da categoria espaço e tempo) é apropriado para crianças mais velhas, de 2.º Ciclo. No entanto, o excerto que entreguei aos alunos é mais curto (17 linhas) sendo os parágrafos mais curtos também.

Aliás, os alunos da turma entenderam muito bem o texto e não revelaram dificuldades ao preencher a proposta entregue.

Ao iniciar a aula com uma pergunta sobre o título do texto, realizei a antecipação de conteúdos, como proposto no Domínio da Iniciação à Educação Literária, nomeadamente, na compreensão de texto sendo assim, Borges (2000, p.15) refere que as “estratégias de compreensão são “ferramentas” de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que leem, quer se trate de ficção ou de não ficção. Essas estratégias ocorrem antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos.”

1.2.2. Relato de estágio 2

Este relato refere-se ao terceiro momento da prática de estágio profissional, uma aula de uma hora onde tive de abordar as três disciplinas, Matemática, Português e Estudo do Meio no 4.º ano do ensino básico, que foi lecionada por mim, no dia 19 de janeiro de 2018, e era uma aula supervisionada. A turma é composta por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos.

Com a dinamização desta atividade, pretendi explorar o tema Diagrama de *Venn*, os pronomes pessoais átonos e ainda, os movimentos da Terra.

Num primeiro momento, distribuí o material por todos os alunos para iniciar a explicação da disciplina de Matemática. Comecei por explicar o que eram conjuntos e ainda, alguns conceitos relacionados com os mesmos. Os alunos exploraram o material distribuído, anteriormente, fazendo eles mesmos conjuntos e interpretando-os com perguntas que fui realizando ao longo da aula. Os conjuntos que fiz continham elementos, nomeadamente, os planetas do Sistema Solar. Escolhi os planetas do Sistema Solar pois, de seguida, iria abordar os movimentos da Terra.

Depois, solicitei aos alunos que identificassem, por entre os elementos do conjunto feito, qual o nome do planeta em que habitamos. As crianças responderam logo, corretamente, o Planeta Terra. A partir dessa resposta, abordei os movimentos da terra. Comecei por mostrar uma representação do Planeta Terra, o globo terrestre, a partir do qual, com o auxílio de uma lanterna (representação do Sol), demonstrei os dois movimentos que a Terra executa, partindo sempre daquilo que os alunos já sabiam. Senti que a matéria não estava bem consolidada quando uma menina se voluntariou para vir representar o movimento de rotação à turma e o fez de forma incorreta. Decidi

então, mostrar um vídeo onde mostrava, de forma real, o que acontece. Enquanto o vídeo ia passando, eu fui explicando o que estava a acontecer. Tinha previsto explicar para além daquilo que mostrei, mas, optei por não o fazer pois o tempo já era reduzido e existiam pequenos pontos da matéria que precisavam de ser consolidados.

Por último, distribuí um texto informativo sobre os movimentos da Terra. Dois alunos leram o texto, em voz alta e, de seguida, questioneei a turma se a palavra que estava sublinhada poderia ser substituída por outra. Desta forma, cheguei ao tema pretendido da aula da disciplina de Português, os pronomes pessoais. Comecei por mostrar um *PowerPoint* com uma tabela, onde mostrava os pronomes pessoais e as correspondentes funções sintáticas que podiam desempenhar na frase. Após essa explicação, foram analisadas três frases, em conjunto. Na disciplina de Português, ao realizar os exercícios, deparei-me com um menino que não estava a entender o que estava a ser pedido. Chamei-o ao quadro, e tentei de forma organizada, orientada e sistemática, explicar-lhe o que era pedido sem lhe dar a resposta. Já terminado o tempo da aula, tentei que a criança me respondesse corretamente e assim aconteceu.

Ao terminar a aula, antes de ir para a reunião com os professores cooperantes e equipa de supervisão, tentei refletir sobre as dificuldades sentidas e o que correu menos bem. Cheguei à conclusão que, fiz uma gestão do tempo pouco adequada, fui ligeiramente expositiva, que os alunos poderiam ter manipulado mais materiais nas diferentes áreas e ainda que, o facto da turma não ter os conceitos bem consolidados me fez adaptar as estratégias de ensino, ao longo da aula.

Inferências |Fundamentação teórica

Esta aula foi lecionada em torno do tema “os movimentos da Terra” da disciplina de Estudo do Meio, com o objetivo de abordar as três disciplinas de forma interdisciplinar.

Apesar de não existir um consenso alargado sobre o conceito de interdisciplinaridade, quer entre os docentes, quer entre investigadores, Pombo (1993, p.13) defende que é possível defini-la como “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum”. É importante perceber de que modo é que esta interdisciplinaridade poderá contribuir para o ensino-aprendizagem. Assim sendo, e segundo Pierre Delattre (2006), a função da interdisciplinaridade é a de “elaborar um formalismo suficientemente geral e preciso que permita exprimir numa linguagem única os conceitos, as preocupações, os contributos de uma maior ou menor número de

disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas” (p.280). A interdisciplinaridade poderá dar um novo sentido ao ensino, pois propõe um trabalho em sintonia e consegue colocar, no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, o aluno. No entanto, é necessário perceber que este é tomado como único e é imprescindível respeitar as suas necessidades.

Na disciplina de Matemática, optei por utilizar um material alternativo que serviu para trabalhar de uma forma concreta o tema Diagrama de Venn. Ao escolher este material, pretendi facilitar e estimular a compreensão e aquisição de conhecimentos, por parte dos alunos. De acordo com Prado (1998, citado em Caldeira, 2009, p.17), “os materiais didáticos, são instrumentos para a aprendizagem, pois são o meio através do qual a criança interage com o mundo exterior, com os adultos e com as outras crianças.”. Assim, sabemos que a utilização de materiais é um facilitador do processo da aprendizagem da criança.

Para Turrioni (2004, citado em Caldeira, 2009, p.18), “o material didático exerce um papel importante na aprendizagem. Facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, é fundamental e é excelente para auxiliar ao aluno na construção dos seus conhecimentos”. Podemos optar por diferentes tarefas em sala de aula e diversificar as estratégias a apresentar, no entanto a aprendizagem é estabelecida também por outros fatores, que se puderam observar durante a aula de Matemática, tais como a comunicação e a interação. Como referem Ponte e Serrazina (2000, pp. 124,125), “o ambiente no qual os alunos aprendem é caracterizado pelo envolvimento dos mesmos e pela relação entre eles e os professores. O ambiente de aprendizagem é determinado pelas tarefas propostas, pelo tipo de comunicação e pelo modo de trabalho dos alunos”. Assim, considero que optei por uma boa estratégia ao escolher este material, pois o que pretendia para além da aquisição de conhecimento, era a concentração da turma ao longo da aula observada. A criança, ao manipular objetos e ao interagir com estes, encontra motivação e o interesse pela temática. A experimentação é um fator essencial para o desenvolvimento da aprendizagem.

Para iniciar a aula de Estudo do Meio, de forma interdisciplinar, questionei a turma, através dos elementos do conjunto realizado na área da Matemática, qual o planeta onde habitamos. Posteriormente, entreguei um texto informativo para realizar a sua leitura, com pequenas pausas para que pudesse colocar questões e, deste modo, “a estratégia de autoquestionamento durante a leitura centra-se no ensino de utilização deste processo à medida que lêem parágrafos e secções de textos.” (Lopes & Silva, 2011)

1.2.3. Relato de estágio 3

No dia 7 de dezembro de 2018, conduzi a minha aula assistida (45 minutos), no âmbito do Português, numa turma do 6.º ano, que era composta por 26 alunos e estavam todos presentes.

Explorei os domínios da Educação Literária (designadamente, a leitura de conto tradicional, compreensão de texto e uso de recursos expressivos) e da Gramática (classe de palavras – adjetivo qualificativo e numeral). Solicitei a ajuda de dois alunos para distribuir uma folha para cada elemento da turma; a folha continha o excerto de um dos *Contos de Grimm* – “O Lobo e os Sete Cabritinhos” – e exercícios de compreensão e de gramática.

Comecei por fazer uma leitura modelo do excerto do conto, após o que distribuí as falas do narrador e das personagens (que, na folha, estavam assinaladas com cores diferentes) a quatro alunos. Estes reagiram empenhadamente, lendo com expressividade. Concluída esta tarefa, dialoguei com os alunos, relembrando algumas das características de um conto tradicional (fórmula inicial, personagens, tempo e espaço, situação inicial, desenvolvimento, situação final) e fazendo sempre a ponte para o conto lido. Neste momento, contei-lhes o final do conto, tendo tido a colaboração de uma aluna que já o tinha lido. À medida que os alunos iam respondendo, apresentava um *PowerPoint* com estes dados, que os alunos iam seguindo atentamente. Por fim, sugeri-lhes que detetassem comparações e personificações no texto e as referissem oralmente. Sem dificuldade, os alunos foram colaborando.

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

Pedi a uma aluna que fosse junto da mesa da professora observar sete cartões que tinham imagens alusivas ao conto (fogão de sala, cozinha, mesa, cama, armário, aquário, relógio de pêndulo). Passados 30 segundos de observação, a aluna teve de enumerá-los, aplicando os adjetivos numerais (do primeiro ao sétimo) – o que fez com êxito. Depois, com base nos adjetivos qualificativos que estavam escritos no quadro, dirigi-me a cada aluno individualmente, pedindo-lhes que tirassem uma carta. Esta continha a indicação de graus dos adjetivos. Olhando para os diferentes adjetivos escritos no quadro, cada aluno teve de o transformar no pedido.

Estas atividades decorreram durante 45 minutos. As crianças pareceram estar sempre atentas e foram muito colaborativas.

Inferências |Fundamentação teórica

Magalhães (2008, p. 71) aclara a importância de oferecer e proporcionar às crianças mais pequenas condições para que adquiram efetivamente a capacidade de ler (em particular, a capacidade de ler textos literários) e salienta que este é um dos grandes desafios que se apresenta aos responsáveis pela educação. Diz-nos esta autora que a escola deve procurar oferecer à infância o que de melhor foi produzido, pugnando por uma rigorosa seleção de textos e livros; no caso da leitura literária, temos de considerar alguns aspetos importantes:

Como, hoje em dia, no mundo ocidentalizado, as crianças passam a maior parte do seu tempo útil na instituição escolar, é imprescindível que Educadores, Professores e outros promotores e mediadores da leitura ponderem esses aspetos e que se disponham a proporcionar ao público infantil um encontro gradual com a leitura literária, na sala de aula ou em espaços educativos e culturais complementares. (p. 55)

No caso específico de “O Lobo e os Sete Cabritinhos”, trata-se de um conto que, como os demais contos provenientes da tradição oral e como defendido por Bruno Bettelheim (2002), deve prender:

[...] a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (p. 5)

Os contos para a infância são mais do que um entretenimento. Diniz (1994) defende que:

eles aparecem como uma das etapas e uma das formas que o pensamento humano encontrou no seu esforço de entender as coisas, desde as mais profundas e fundamentais até aos pequenos problemas do dia-a-dia. São ainda formas particularmente felizes para contactar com o mundo da criança, fornecendo-lhe elementos úteis para estimular e alimentar a elaboração imaginativa das experiências com que se vai defrontando. (p.55)

Os contos de fadas literários surgem no final do século XVII, sendo que existiram como contos populares durante muitos séculos. Traça (1992) refere que:

O conto, como a morada, a alimentação, a indumentária, é uma “constante”, é veículo transmissor de conhecimento, é uma “palavra” (parábola) cujo fio não deve ser cortado ao passar de geração em geração, sob pena de pôr em perigo a coesão social e a

sobrevivência do grupo. A transmissão de valores culturais faz-se, também, através dos contos. (p. 28)

A criança deve ler contos tradicionais, na medida em que “o conto de expressão oral, sobretudo o “maravilhoso” quer na sua forma oral quer tenha sido fixado pela escrita, além de divertir e de desenvolver a sua imaginação, proporciona-lhe experiências que a vão pôr em contacto com os seus problemas reais. (Diniz, 1994, p. 55)

Bruno Bettelheim (1976, citado em Traça, 1992) sustenta que:

o que distingue os contos de fadas das outras narrativas orais ou escritas é a resolução final dos conflitos. O conto fornece elementos de resposta, que podem variar conforme as culturas e as formas de organização social, mas ensina sempre que certos perigos, problemas e situações podem ser ultrapassados e se forem encarados com perseverança. (p. 28)

Dentro da tipologia do conto tradicional, este é um conto de animais. As personagens animizadas são por norma do agrado de crianças de idades correspondentes ao 1.º CEB. No 2.º CEB não me parece que seja o conto ideal, por haver possibilidade de as crianças o considerarem demasiado infantil – precisamente por causa de versar uma história de animais. No entanto, foi a professora cooperante que me sugeriu explorar este conto.

As atividades propostas mais não pretenderam do que seguir o estabelecido nos conteúdos do Programa de Português do 6.º ano (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), respeitantes ao domínio da Educação Literária. Assim, procedeu-se à leitura, feita por mim, e à audição de contos da tradição oral (pelos alunos); exploraram-se algumas das categorias narrativas, designadamente a ação, personagens, tipo de narrador e tempo e espaço, e foi feito o levantamento de comparações como, “Era uma vez uma velha cabra que tinha sete cabritinhos de quem gostava tanto como uma mãe gosta dos filhos” e de personificações por exemplo, “Aborrecido, o lobo foi à loja e comprou...”, cumprindo o conteúdo pedido.

A receção dos alunos a estas matérias do domínio da Educação Literária, apesar de, como acabei de referir, este não parecer ser um conto adequado a estas idades, foi boa, o que, creio, se deveu à maneira dinâmica, entusiástica com que conduzi os trabalhos e, não menos importante, aos materiais que cuidadosamente preparei. Estes materiais fizeram uma excelente ponte para o trabalho no âmbito do domínio da Gramática que se lhe seguiu.

1.2.4. Relato de estágio 4

No dia 16 de março de 2018, a professora titular da sala do 1.º ano iniciou as atividades da parte da manhã com a leitura da história “O Espelho Mágico” de António Torrado. O grupo tinha 26 crianças, todas presentes. As crianças encontravam-se sentadas nos seus lugares, olhando para o projetor onde estava a ser projetada as imagens da história que iria ser lida pela professora. Decifrando as imagens, os alunos participaram, ativamente, na leitura da história.

Após a leitura da história, foram realizadas questões como “Porque é que acham que os príncipes se transformam em sapos?”, “O que é que a fada deu ao príncipe?” e “O que é que a fada disse ao príncipe?”. Estas questões eram dirigidas aos alunos enquanto estes observavam as imagens correspondentes ao momento da história da pergunta em questão. Foram ainda, colocadas algumas perguntas do domínio da gramática como, “Indica, no excerto, um dissílabo.”, “Indica uma palavra que tenha um ditongo”, “Qual o feminino da palavra príncipe?”, “Coloca a frase no plural”, “Coloca a frase na forma negativa” e “Identifica um ditongo nasal” Revendo, posteriormente, todos os ditongos nasais.

Após a exploração da história e de algumas questões do domínio da gramática, a professora mostrou uma figura no quadro da base de uma construção do castelo e distribuiu a mesma imagem a todos os alunos numa folha A4. Com isto, a professora pretendeu iniciar a disciplina de matemática. Nesta aula, trabalhou o 5.º Dom, realizando a construção do castelo, explorando o material.

Começou por distribuir uma caixa de 5.º Dom a cada criança, pedindo que abrissem a caixa e identificassem que sólidos geométricos continha a caixa, chegando os alunos à conclusão de que eram cubos. De seguida, pediu a um aluno que fosse ao quadro desenhar um cubo, com a sua ajuda, questionando quantas arestas, faces e vértices tinha o sólido geométrico. A seguir à exploração das características do cubo, perguntou como se chamava o sólido geométrico com as mesmas características, mas em que as faces são retangulares, à qual responderam de forma correta.

Em conversa com a turma, a professora pegou no cubo dividido em quatro partes iguais e questionou em quantas partes iguais estava dividido um cubo. Os alunos responderam, corretamente, dizendo que estava dividido em quatro partes iguais. Com essa resposta, a professora questionou então que nome se dá a uma parte dessas quatro e ainda, quantos quartos existiam dentro da caixa. De seguida, o aluno “A” disse que para além dos cubos divididos em quatro partes iguais, existiam ainda cubos divididos em duas partes iguais e que cada parte correspondia a um meio. Com isto, a professora questionou quantos meios existiam então na caixa. Depois desta exploração

do material, todos pegaram na base da construção que estava na folha A4 e tentaram descobrir que peças poderiam colocar na base do castelo. Com o auxílio da professora, os meninos realizaram a construção com sucesso.

Após a construção feita, a professora entregou uma imagem de um príncipe e de uma princesa para que pudessem colocar no castelo.

Inferências |Fundamentação teórica

A professora titular da turma do 1.º ano escolheu um livro de António Torrado, *O Espelho Mágico*. José António Gomes afirma que "Torrado tem-se imposto como uma das figuras de maior relevo da nossa literatura contemporânea" (1997, p.54) e Veloso (1995) refere que o escritor:

Cria um fantástico cheio de humor, dirigido penetrantemente à sensibilidade e à inteligência da criança. Esta diverte-se efetivamente com os seus textos, apoderando-se deles, porque o humor e o calor humano ali presentes respondem a necessidades profundas que têm a ver com a progressiva apreensão do mundo. (pp. 31-35)

Após a leitura do texto, a professora trabalhou a disciplina de Matemática utilizando o 5.º Dom de Froebel. De acordo com Caldeira (2009, p. 241), "os "dons" são fantásticos veículos para enaltecer o desenvolvimento total da criança, dando-lhe a possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos pensamentos e ideias". O 5.º Dom de Froebel é composto por 21 cubos inteiros, três cubos partidos em dois meios e outros três cubos partidos em quatro quartos. Estes apresentam-se dentro de uma caixa de madeira com a forma de um cubo. Este material, segundo Caldeira (2009, p. 292), "é aconselhado para crianças a partir dos seis anos de idade". Perante os dons de Fröebel, a criança pode exercitar variados conceitos matemáticos através do jogo que é, definido pelo próprio, como menciona Caldeira (2009, p.239) citando Fröebel, "o mais puro e espiritual produto desta fase de crescimento", através do jogo que a criança desenvolve determinadas características, tais como, "a conquista da habilidade e do conhecimento." (p.239)

Ao longo da aula, a professora titular, foi abordando conhecimentos das áreas de português e matemática, não se cingindo a uma só área, fazendo deste modo uma interdisciplinaridade dos conteúdos. Como refere Tavares (2007, p. 113), "a interdisciplinaridade implica a transposição de conhecimentos, de métodos, de análises, entre as disciplinas diferentes". Esta é facilitadora do processo ensino-aprendizagem.

A história que foi selecionada para esta aula de Português teve a finalidade de relacionar a disciplina de Português com a disciplina de Matemática. Deste modo, aquando da exploração desta, as crianças estavam a interpretar outros conceitos. Como referem Reis e Adragão (1992, p. 27), "sendo a língua materna o lugar por excelência

de cruzamento e da partilha dos conhecimentos de todas as disciplinas, parece competir ao docente responsável o papel da interdisciplinaridade possível na escola”.

1.2.5. Relato de estágio 5

No dia 27 de maio de 2018, a professora titular da turma do 2.º ano iniciou as atividades da parte da manhã com uma aula da disciplina de Matemática. A turma era composta por 26 alunos e estavam todos presentes. Começou por distribuir uma caixa do material *Cuisenaire* por cada aluno e questionou a turma sobre o nome do material, à qual um aluno respondeu corretamente e depois, foi escrevê-lo no quadro.

A professora pediu que retirassem a peça branca da caixa e perguntou qual a maior face do cubo, chegando a turma à conclusão de que as faces são todas iguais. E, posteriormente, questionou qual a figura geométrica representada na face do cubo e quantos lados tem o quadrado e os alunos responderam, respetivamente, que a figura geométrica representada era um quadrado e que tinha quatro lados. A seguir, pediu que tirassem da caixa duas peças da cor verde clara e pediu que as colocassem na posição horizontal juntas, perguntando que figura geométrica tinha obtido. O aluno “A” respondeu corretamente, um retângulo. A professora disse que o lado da peça branca media 1 cm e que esta iria servir de unidade de medida questionando a turma então, quantos cm de comprimento e de largura teria o retângulo obtido.

Depois desta exploração do material, a professora desenhou um quadrado no quadro e pediu ao aluno “B” que fosse ao quadro mostrar, com o dedo, o que era o perímetro daquela figura perguntando logo de seguida, o que é o perímetro à qual o aluno respondeu que é o comprimento da linha fronteira.

A professora voltou à figura retangular obtida com as peças verde claras e questionou como iria calcular o perímetro daquela figura através da fórmula, que os alunos já sabiam. Assim, todos conseguiram calcular o perímetro daquela figura.

Após todos terem calculado corretamente o perímetro, a professora pediu que retirassem da caixa três peças da cor preta para que calculassem também o perímetro. A seguir, pediu que retirassem uma peça da cor verde escura e outra da cor amarela pedindo que as juntassem formando a letra L. Todos os alunos executaram a tarefa corretamente. Logo depois, a professora perguntou quantos lados tinha aquela figura, chegando à conclusão de que tinha seis lados e questionou que nome se dá a uma figura com seis lados e a turma, respondeu hexágono. No tempo restante de aula, foi sempre explorando o material utilizando o conceito de perímetro com diferentes peças do *Cuisenaire* e diferentes formas geométricas.

A turma demonstrou sempre interesse em executar os exercícios.

Inferências |Fundamentação teórica

A professora titular de turma começou a aula por distribuir o material *Cuisenaire*, um material matemático constituído por "reguinhas, barras ou peças coloridas. São prismas quadrangulares com dez cores e dez comprimentos diferentes. (...) A peça branca é a peça padrão e serve de medida a todas as outras peças." (Caldeira, 2009, p.128)

Antes de existir qualquer tipo de manipulação do material, os alunos foram questionados sobre o nome do material e só, posteriormente, é que retiraram uma das peças da caixa, nomeadamente, a peça padrão. Os alunos demonstraram sempre envolvimento nas atividades e, por isso, é que ao utilizar materiais didáticos, de forma orientada, a professora proporciona aos alunos uma facilitação na construção de certos conceitos, como vem referido no programa de Matemática do Ministério da Educação (2004, p. 168), "na aprendizagem da Matemática, como em qualquer outra área, as crianças são enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração experimental e manipulação".

Caldeira (2009) atribui aos materiais manipuláveis várias funções na aprendizagem, uma delas é a função mediadora, ou seja, a ligação entre o concreto e o abstrato. Isto vai significar que, através da manipulação de um material que representa o seu raciocínio a criança consegue concretizar o seu pensamento. Segundo refere Caldeira (2009, p.245), "o material *Cuisenaire* pode ser utilizado em «demonstrações» feitas pelo professor, mas não será demais lembrar que ele foi concebido principalmente como instrumento de investigação e descoberta nas mãos dos alunos".

A docente desenvolveu a capacidade de orientação espacial, quando pediu que colocassem as peças de diferentes formas e posições, em cima da mesa, conceito este que é de extrema importância em muitas tarefas do dia a dia. Como afirmam Ponte e Serrazina (2000, p.167), "pode dizer-se que sem a capacidade espacial bem desenvolvida e o seu vocabulário próprio para descrever relações geométricas não podemos comunicar sobre as posições e relações entre dois ou mais objetos."

A professora foi sempre ajudando nas tarefas pedidas, mas deixando um tempo para que os alunos executassem, primeiramente, sozinhos. Como refere Caldeira (2009), o professor tem de saber quando:

deve provocar situações que possam auxiliar a criança a progredir, existindo a necessidade de uma correspondência entre o desenvolvimento psicogenético e as

atividades propostas na escola, lembrando que o pensamento cresce a partir de ações, que vão do concreto para o abstrato. (p.152)

Neste caso, os alunos, através dos materiais, conseguiram perceber e aplicar o conteúdo que lhes estava a ser lecionado.

1.2.6. Relato de estágio 6

A professora titular de turma, após o primeiro intervalo da manhã, realizou uma atividade de dinamização da cartilha, com a turma do 1.º ano, utilizando a letra cezêxe, para relembrar os seus respetivos valores. A turma era composta por 26 alunos.

Começou por escrever, no quadro, as seguintes palavras: sapo, casa, pasta, salsa, vassoura, mesa, festa, sal, salamandra, massa, colegas, Sofia, tosse, uso e está. Primeiro, pediu que lessem as palavras que estavam no quadro, depois questionou um aluno quando é que se utiliza o primeiro valor e este respondeu, corretamente, dizendo que se utiliza o primeiro valor quando está em início de palavra ou quando estão dois juntos. Logo de seguida, solicitou que identificasse quais as palavras, presentes no quadro, onde se utilizava o primeiro valor, pedindo sempre que construísse uma frase com uma dessas palavras. Depois, perguntou quando se utiliza o segundo valor, e o aluno “A” respondeu que se utiliza o segundo valor quando o cezêxe está entre duas vogais e o aluno identificou logo, sem dificuldade, as palavras onde lemos com o segundo valor. A seguir, questionou quando se lê com o terceiro valor e, a criança “B” respondeu que se utiliza o terceiro valor quando o cezêxe está no fim de palavra ou de sílaba e também, identificou logo as palavras onde lemos com o terceiro valor.

Após esta atividade, a professora abriu a cartilha maternal e pediu que cada um lesse uma palavra com os três valores. Posteriormente, a professora realizou um ditado mudo que consiste em escrever uma palavra ou frase e depois esta é apagada para que a criança a escreva sem ver. As frases escritas no quadro foram, “A Sofia foi à festa da Sara.”, “O sapo e a salamandra são anfíbios.” e “A vassoura está em cima da mesa.”

No final da aula, pediu que todos escrevessem o abecedário maiúsculo e minúsculo numa folha pautada A4, dada pela professora.

Inferências |Fundamentação teórica

Nesta aula, foi realizada uma dinamização da Cartilha Maternal, sendo esta da autoria do poeta e pedagogo português João de Deus, este "livro suportava num só

manual, as lições para os alunos e o *Guia Prático* para o professor" (Ruivo, 2009, p.1) do Método de Leitura João de Deus.

O Método João de Deus insere-se nos modelos interativos de leitura "que partem da hipótese construtivista de que a percepção consiste em representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos prévios dos alunos" (Ruivo, 2009, p.92). João de Deus defendia que "a unidade principal do discurso é a palavra" (Ruivo, 2009, p.2), por essa razão decidiu não "quebrar a sua unidade gráfica e sonora (...) (recorrendo) à estratégia do preto/cinza" para fazer a divisão silábica (ibidem).

Segundo Ruivo (2009), a utilização da Cartilha Maternal de João de Deus no Método de Leitura João de Deus está organizada da seguinte forma:

Cada letra consoante é incluída numa lição em que estão reunidos os seus diferentes valores, as letras consoantes são ordenadas em função do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro as que correspondem foneticamente a fricativas "certas", ou sejam aquelas que só têm uma leitura, um valor, um som. Como se pode testemunhar, ao folhear a Cartilha, as primeiras consoantes que se ensinam são o v, o f, e o j, (fricativas) e depois o t, d, b, p (oclusivas). Só depois aparecem as consoantes "incertas", aquelas que têm mais do que um valor, mais do que um som, conforme a sua posição na palavra, são elas: o c, o g, o r, z, s, x, m, n (p. 116).

Nesta metodologia, a criança "nunca deve ler de cor nem memorizar as palavras lidas" (Associação Jardins-Escolas João de Deus, 1997, p.93) o professor deve antes levar a criança a "integrar a palavra lida numa frase, levando o leitor/aluno a compreender o valor da linguagem" (Ruivo, 2006, p.5). "O uso de mnemónicas na formação temporária dos nomes das consoantes incertas para facilitar a aprendizagem" (Associação Jardins-Escolas João de Deus, 1997, p.93) e a apresentação das letras consoantes em função do seu número de valores, começando pelas consoantes fricativas (Viana, 2002) são duas outras características deste método.

Ruivo (2009) refere que esta lição:

é considerada a lição mais difícil da Cartilha porque na língua portuguesa esta é uma letra com vários casos de leitura e vários valores, consoante a sua posição na palavra. Esta lição é composta por duas páginas de palavras e que para a criança esta dificuldade deve ser devidamente doseada transformando a dificuldade em desafio. A questão é dar gradualmente os valores e nunca apresentar o seguinte sem que o anterior esteja bem consolidado. (p.175)

Com isto, apesar de todas as lições terem o seu grau de dificuldade, esta é vista como uma das mais difíceis pelos seus casos de leitura e diferentes valores. É importante que o professor dinamize a aula de forma diferente, de modo a que o aluno aprenda, caso encontre dificuldade em algum dos casos de leitura. Ao ler diversas

palavras e vendo isso como um desafio, a criança deve ir aprendendo um valor de cada vez para que não os baralhe. O papel do professor é orientar o aluno, de forma criativa, para que este supere as suas dificuldades.

1.2.7. Relato de estágio 7

No dia 25 de maio de 2018, a minha colega de estágio dinamizou uma aula de Estudo do Meio, no 2.º ano do Ensino Básico, sobre a densidade dos líquidos, com a duração de 60 minutos, numa turma composta por 26 alunos, estando todos presentes.

A sala de aula já estava organizada, anteriormente, com as mesas colocadas em diferentes pontos da sala de modo a formar grupos e, todo o material necessário para iniciar a atividade experimental, denominada “Copo Colorido”, já se encontrava em cima das mesas. Às 14 horas e 30 minutos, as crianças terminaram o recreio e dirigiram-se à porta da sala onde ficaram para formar os cinco grupos. Formados os grupos, todos entraram e com o auxílio da estagiária deslocaram-se até ao grupo de mesas pedido, sem que mexessem em nada do que estava em cima da mesa. Todos respeitaram o seu pedido!

A minha colega começou por questionar um dos alunos sobre o que podia encontrar em cima da mesa, com o objetivo de identificar o material necessário para a atividade. O aluno “a” referiu, corretamente, tudo o que encontrava. Posteriormente, pediu auxílio a dois alunos para distribuírem o protocolo experimental por todos os alunos da turma para que, fizessem a leitura do mesmo. Ao realizarem a sua leitura, a estagiária pretendeu perceber quais as conceções alternativas das crianças em relação à questão problema: “Como se comportam os diversos líquidos, quando são colocados no mesmo copo?”. Alguns elementos da turma disseram que os líquidos se iriam misturar e outros, disseram que não se iriam misturar.

Depois dessa troca de ideias, os alunos começaram a realizar a experiência, seguindo os passos dos procedimentos apresentados no protocolo experimental. A turma realizou cada passo da experiência, em simultâneo. As reações dos diferentes alunos, enquanto iam colocando os líquidos, foram totalmente diferentes. Uns ficaram surpresos e outros, já tinham uma ideia do que poderia acontecer tendo em conta os líquidos em questão: água, álcool, mel e óleo alimentar.

Quando terminada a experiência, os alunos debateram sobre os resultados obtidos e retiraram as conclusões do que tinham observado. Por fim, a estagiária ainda tirou algumas dúvidas sobre o tema da aula, explicando o porquê de os líquidos não se

misturarem, abordando o conceito de densidade, dizendo que para calcular a densidade existe uma fórmula ($d=m/v$) e que quanto maior a concentração de massa em determinado volume, mais denso seria esse líquido.

A turma esteve sempre envolvida nas tarefas e cada membro do grupo teve a oportunidade de participar, de forma ativa, na realização da experiência.

Inferências |Fundamentação teórica

A minha colega optou por organizar a turma em grupo, organizando a sala de aula de forma diferente, sendo que é necessário ter em conta alguns aspetos. Zabalza (1998, p. 241) defende que “a organização dos espaços da sala de aula (...) exige que sejam considerados os seguintes aspetos: elementos condicionantes, critérios de organização, modelos de organização do espaço e o papel do professor.”

Ao colocar a sala de aula com os diferentes grupos de trabalho, apesar de se deparar com algum movimento e barulho do que é habitual, conseguiu que todos pudessem partilhar as suas ideias com os colegas. A opção por trabalho de grupo promoveu também um ambiente saudável de trabalho que a turma não realiza, regularmente. Morgado (2004) defende que:

a organização de modelos de trabalho cooperado pode ser efetivada recorrendo a diferentes critérios relativamente à constituição dos grupos. A opção por um, ou vários, dependerá fundamentalmente dos objetivos formulados e da natureza das tarefas, o que reenvia para o incontornável papel do planeamento adequado. (p. 76)

A realização de experiências no 1.º Ciclo do Ensino Básico pretende “promover aprendizagens úteis e com sentido para os alunos, por oposição a uma mera apropriação de saberes, ainda defendida por alguns.” (Martins et al., 2007, p.23)

A estagiária tentou perceber quais as concepções alternativas dos alunos antes da realização da experiência, onde recolheu diferentes ideias do que poderia acontecer. Martins et al. (2007) defendem que:

os professores devem ter oportunidade de (re)conhecer a importância das concepções alternativas dos alunos sobre conceitos centrais em Ciências e as implicações para a aprendizagem sobre outros temas, bem como características das concepções alternativas e possíveis origens ligadas ao foro pessoal e social do aluno. (p.25)

A utilização desta estratégia deve ter como principal objetivo a aprendizagem. Este tipo de trabalho divide-se em diferentes passos que devem ser seguidos para que seja realizado com sucesso. Os passos, segundo Martins et al. (2007), são os seguintes:

Seleção de um domínio interessante para a definição de um problema para estudo, escolhido pelos alunos ou sugerido pelo professor a partir de situações geradas na sala de aula ou no exterior; 2.) Clarificação da questão-problema: o que é que queremos

saber?; Planificação dos procedimentos a adotar: como é que vamos fazer para encontrar uma resposta?; Execução da experiência: o que é que vamos fazer, que cuidados devemos ter?; Registo de dados e obtenção de resultados: como organizar os dados obtidos na experiência e o que é que eles querem dizer?; Conclusões: qual é a resposta à questão-problema e quais são os limites da sua validade?; Elaboração de novas questões: a partir das conclusões obtidas, que novas questões sou capaz de colocar? e Comunicação dos resultados e conclusões. (pp- 44-45)

A seleção do problema para estudo foi realizada pela estagiária, tendo os alunos aderido da melhor forma e, ao entregar o protocolo experimental passou por todos estes passos e tentou ainda explorá-los, oralmente.

Ao longo da aula, a minha colega foi avaliando tanto os conhecimentos como o que os alunos estariam a aprender e, sendo assim, Martins et al. (2007, p. 50) sustentam que “a avaliação das aprendizagens que se pretendem promover nos alunos, através do Trabalho Prático, pode ocorrer durante o ensino (avaliação formativa) e após o ensino (avaliação sumativa)” tendo sido, neste caso, uma avaliação formativa, ou seja, durante o ensino.

Duckworth (1991, citado em Arends, 2008) diz que a boa pedagogia deve:

envolver a apresentação às crianças de situações que lhes permitam experimentar, no sentido mais amplo do termo – fazer experiências para ver o que acontece, manipular coisas, manipular símbolos, colocar questões e procurar as próprias respostas, reconciliar o que descobre numa das vezes com o que descobre na outra, comparar as suas descobertas com as de outras crianças. (p.385)

O facto de terem trabalhado em grupos proporcionou essa troca de ideias entre colegas. Para além disso, conseguiram chegar à resposta da questão problema apenas observando o que ia acontecendo.

1.2.8. Relato de estágio 8

No dia 23 de março de 2018, a minha colega de estágio dinamizou uma aula de Português, sobre os nomes comuns coletivos, no 1.º ano do Ensino Básico, com a duração de 60 minutos. A turma era composta por 26 alunos e estavam todos presentes.

A estagiária começou por apresentar o tema da aula. De seguida distribuiu, com a ajuda dos alunos, um saquinho com imagens e uma proposta de trabalho, que iriam realizar em conjunto. Em cada saco estavam três imagens de cada um dos elementos seguintes, abelhas, peixes, camelos, ilhas, lobos, estrelas e passarinhos. Ao mesmo tempo, a minha colega tinha as imagens em tamanho grande para as colocar no quadro de forma a executar as atividades em conjunto com a turma. A colega de estágio começou por pedir que juntassem os elementos iguais de abelhas para colocar a

seguinte questão: “Que nome se dá a um grupo/conjunto destes animais?”, orientando os alunos da turma para a resposta correta.

De seguida, deu a definição de nome comum coletivo e pediu que formassem outros grupos com as imagens já distribuídas, sendo estes sempre iguais para que pudesse referir que um conjunto de abelhas é um enxame; um conjunto de peixes é um cardume; um conjunto de camelos é uma cáfila, e o mesmo processo para os restantes. À medida que os alunos iam formando os grupos, no seu lugar, a estagiária ia realizando a mesma tarefa no quadro em conjunto com a turma. Ao chegarem todos à conclusão do nome que se dá ao conjunto de cada um dos elementos, pediu a sete alunos para irem escrever o nome desse conjunto ao quadro.

Por fim, com o objetivo de sistematizar a aula e perceber as dificuldades dos alunos, realizaram uma proposta de trabalho já distribuída no início da aula, que foi corrigida, em voz alta, no fim da aula. A estagiária foi circulando pela sala, para que pudesse auxiliar todos. Os alunos estiveram sempre envolvidos nas atividades e procuraram questionar outros nomes de conjuntos, por curiosidade. A estagiária mostrou-se muito recetiva a essa curiosidade dos alunos.

Inferências | Fundamentação teórica

As atividades propostas mais não pretenderam do que seguir o estabelecido nos conteúdos do Programa de Português do 1.º ano (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), respeitantes ao domínio da Gramática. Assim, procedeu-se à distribuição dos saquinhos com imagens com o objetivo de criar grupos iguais para chegar ao conteúdo dos nomes comuns coletivos.

Foi fundamental a clareza da estagiária no seu discurso para que os alunos conseguissem perceber o conteúdo pretendido, Fendick (1990, citado em Lopes & Silva, 2011, p. 37) “define a clareza do discurso do professor como organização, explicação, exemplificação e prática guiada e avaliação da aprendizagem do aluno”. Sendo assim, ao pedir que formassem os grupos de imagens iguais, a estagiária conseguiu tornar a sua explicação mais objetiva e clara devido aos recursos que tinha.

Quando escolhemos os recursos materiais adequados à idade e motivamos o grupo para uma nova aprendizagem, podemos obter os mais diversificados resultados. Assim, Dean (2000, citado em Morgado, 2004, p. 96) sustenta que “os materiais a utilizar, devem, sempre que possível, refletir a evolução técnico-científica das comunidades. A consideração deste aspeto (...) facilitará o acolhimento das diferentes

motivações dos alunos, promovendo simultaneamente a aproximação entre a escola e a comunidade”.

A escolha destes recursos deve ter em conta a interação que o aluno pode ter com o mesmo. Morgado (2004, p. 96) defende que esta seleção deve considerar “o nível de interação permitido pelas suas características, isto é, que possibilidades de exploração, manipulação e experimentação oferecem aos alunos sendo ainda desejável que permitam a sua utilização autónoma, ou, pelo menos, progressivamente autónoma.” Isto foi possível pois cada aluno tinha o seu material e pode manipulá-lo de forma a promover a sua aprendizagem.

As perguntas realizadas pela estagiária, ao longo da aula, ajudaram na compreensão do conteúdo. Lopes e Silva (2011) defendem que:

nas salas de aula, as perguntas dos professores são definidas como sinais ou estímulos de ensino que transmitem aos alunos os elementos de conteúdo a ser aprendido e as indicações para o que estão a fazer e como devem fazê-lo e variam de acordo com as intenções com que o professor as formula. (pp. 259-260)

As questões colocadas pelo professor devem ter como principal objetivo manter o aluno envolvido, no entanto existem enumeras razões para que este as coloque como, por exemplo, com o objetivo de “desenvolver o interesse dos alunos, motivando-os; avaliar a sua preparação; desenvolver o pensamento crítico e levar os alunos a quererem procurar sobre outras temáticas.” (Lopes & Silva, 2011, p. 260).

Existem vários tipos de questões sendo que, nesta aula, foram utilizadas perguntas de compreensão que, segundo Lopes & Silva (2011, p.260), “estimulam a compreensão daquilo que se recorda, correspondendo a descrições pelas suas próprias palavras, ao enunciar ideias básicas e comparações.” e perguntas de conhecimento que, de acordo com os mesmos autores, “estimulam o aluno a recordar o que viu ou ouviu, estão associadas à memorização.”

Arends (2008, p.417) sustenta que “grande parte das perguntas de um professor deve estar a um nível que permita que os alunos dêem respostas corretas,” e para isso, o professor tem de conhecer bem o seu grupo de alunos.

No final da aula, foi entregue uma proposta de trabalho que pretendia obter a perceção, pela parte da estagiária, da aprendizagem dos alunos.

1.2.9. Relato de estágio 9

No dia 27 de março de 2019, a aula de Português foi destinada ao início das apresentações orais dos alunos do 5.º ano, com a duração de 50 minutos. A turma era

composta por 22 alunos, sendo que faltou um aluno, por isso estavam apenas presentes 21 alunos.

A professora de português começou por escrever o sumário da aula anterior, como é habitual. Após todos terem passado o sumário da aula anterior, e abrirem a lição da presente aula, começaram as apresentações orais. Duas semanas antes a professora entregou uma folha em formato A5, com as indicações necessárias para a preparação da apresentação. Indicações essas que os alunos teriam, obrigatoriamente, de seguir. O guião da apresentação oral, continha os tópicos a abordar e os parâmetros de avaliação sobre a análise de um poema. Dentro dos tópicos a abordar encontravam-se os seguintes: três curiosidades sobre o autor, leitura expressiva do poema, interpretação do poema (o texto trata de quê?; o que é que nos diz?; tem algum recurso expressivo que conheças?; qual foi a intenção do seu uso?), breve análise formal do poema (quantas estrofes tem?; Como se classificam?; tem versos rimados e versos livres ou soltos? Exemplos?) e uma apreciação pessoal acerca do poema e razões que levaram à sua escolha. Os parâmetros de avaliação eram os seguintes: expressividade da leitura; análise crítica do poema, comprovada pelo conteúdo interessante da apresentação; abordagem clara dos tópicos indicados; expressão oral audível, fluente, clara, correta, articulada e adequada ao contexto; captação do auditório, pela vivacidade e/ou originalidade da apresentação e postura ao longo de toda a apresentação. A duração da apresentação era de 4 minutos.

Quando foi distribuído este guião, a professora pediu aos alunos que enviassem por email os poemas escolhidos por cada um para que pudesse construir um pequeno livro com os poemas de todos. Tal não aconteceu porque nem todos enviaram o poema à professora para que esta o conseguisse fazer, antecipadamente. A professora acabou por sugerir que todos fossem juntando as cópias dos poemas, que iam sendo entregues, e que os furassem e unissem com cordel.

O aluno “A” foi o primeiro. Começou por distribuir o poema escolhido, “O Limpa-Palavras” de Álvaro Magalhães, numa folha em formato A5. Na folha que entregou, não estava o autor do poema e logo foi chamado à atenção pela professora pela falta. O aluno reparou, imediatamente, que faltava uma palavra no poema e escreveu no quadro a palavra que faltava, indicando o respetivo verso. Iniciou então a leitura do poema em voz alta, tendo colocado a folha em frente da cara, impossibilitando uma melhor audição da sua voz. Para além disso, demonstrou-se logo nervoso por estar, constantemente, a baloiçar-se para a frente e para trás enquanto realizava a leitura. De seguida, largou a folha em cima da mesa de uma colega, pois o resto da apresentação teria de ser sem recorrer a qualquer tipo de suporte. Destacou o autor do poema e as três curiosidades

sobre o mesmo, tendo recorrido à folha três vezes, mas com a permissão da professora. A interpretação do poema foi rápida e sucinta e logo de seguida, a professora deu por terminada a apresentação. No entanto, a professora chamou-o à atenção de que faltavam alguns parâmetros que não tinha falado e, ajudou o aluno a conseguir realizar o resto da apresentação. No final, a professora referiu que sentiu que ele não tinha preparado bem a apresentação e que estavam dois erros no poema, nomeadamente, “á” em vez de “à” e “precisão” em vez de “precisam”, e ainda a falta de sinais de pontuação.

O aluno “B” dirigiu-se à professora e entregou o poema, distribuindo aos colegas e às estagiárias também. Realizou uma leitura do poema, “Chove. É dia de Natal” de Fernando Pessoa, com expressividade, mas com voz muito baixa. Recorreu duas vezes à folha onde tinha as curiosidades sobre o poeta, pois não se lembrava de um dos nomes dos heterónimos do autor e um dos prémios que recebeu. Cumpriu os parâmetros de interpretação e análise formal do poema e também, fez uma apreciação pessoal do mesmo, mas muito curta. A sua apresentação não chegou aos 4 minutos, tendo ficado nos 3 minutos. No entanto, conseguiu seguir e apresentar os pontos pretendidos, tendo sido isso salientado pela professora.

A aluna “C” levantou-se do seu lugar, para dar início à sua apresentação, passado alguma insistência pois estava muito envergonhada. Tendo em conta esse facto, a professora decidiu pedir aos colegas de turma que se virassem para trás para que a aluna ganhasse coragem para iniciar a sua apresentação.

Iniciou a leitura do seu poema, “As quatro estações” de José Jorge Letria, com grande expressividade embora num tom baixo. Nomeou as três curiosidades sobre o poema e realizou a interpretação e a análise formal do mesmo com perguntas orientadoras da professora, tais como, “Como termina cada estrofe?” e “Qual a característica presente na 1.^a estrofe sobre a primavera? E na 2.^a estrofe, sobre o verão?”. Por fim, realizou a apreciação pessoal sobre o poema dizendo que tinha escolhido este poema pois tínhamos entrado, recentemente, na Primavera e que este era um poema sobre as quatro estações, dando a apresentação por terminada.

Existia ainda outra apresentação de uma aluna que se esqueceu de trazer o poema e assim não apresentou, passando para outro dia.

Nos últimos 10 minutos de aula, a professora decidiu terminar a correção da compreensão de um poema do manual, iniciada já na aula anterior. Entretanto, tocou e os alunos saíram para o intervalo.

Inferências |Fundamentação teórica

Estanqueiro (2010, p.90) defende que “um bom professor estimula a utilização de formas de comunicação diversificadas, valorizando diferentes linguagens”. A professora de Português propôs aos alunos a preparação de uma apresentação oral e para tal, deu um prazo para que os alunos a preparassem. Estanqueiro (2010, p. 88) sustenta que “quanto aos prazos de entrega dos trabalhos, um bom professor estabelece ou negocia prazos realistas, de acordo com a profundidade exigida, e explicita as consequências do não cumprimento desses prazos.”

Todos os alunos cumpriram o prazo da apresentação menos uma aluna que, por esquecimento do poema, passou para outro dia. O professor pode e deve deixar que o aluno adie a apresentação, desde que o seu pedido seja devidamente justificado e os restantes colegas não se sintam injustiçados (Estanqueiro, 2010). Tal aconteceu, ou seja, os colegas não emitiram qualquer tipo de comentário deixando que a aluna apresentasse noutro dia.

A professora definiu os objetivos que pretendia com aquela apresentação. Roldão (2003, citado em Lopes & Silva, 2011, p. 221) define objetivo como “aquilo que se pretende que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, face a um determinado conteúdo ou conhecimento.” Nem todos os alunos cumpriram todos os objetivos e assim, a professora de forma correta foi dando o seu *feedback* em relação ao seu desempenho. Assim, o *feedback* tem de ser eficaz para que o aluno perceba o que poderia melhorar, tal como Lopes e Silva (2011, p. 51) dizem, “proporcionar *feedback* eficaz não é dar recompensas, mas sim fornecer informações sobre a tarefa.”

Cabe ao professor, segundo Estanqueiro (2010, p. 76), “criar um clima de tolerância e respeito, de liberdade e responsabilidade, em que cada aluno possa expor as suas dúvidas ou opiniões sem receio de ser criticado” e foi assim que a professora da disciplina de Português agiu de forma a que todos respeitassem uma colega que tinha vergonha, devido à sua timidez, de realizar a apresentação oral, pedindo à turma que se virasse de costas. Para além disso, sabe-se que a “a sala de aula vai para além do espaço físico, é um espaço onde nos deparamos, todos os dias, com relações pessoais” (Estanqueiro, 2010) e neste aspeto, o professor tem de saber de que forma pode agir para que nenhum aluno saia prejudicado, gerindo esses conflitos.

Estanqueiro (2010, p. 83) refere que “os professores podem recorrer a diversos instrumentos para avaliar as aprendizagens e o progresso dos alunos: testes, trabalhos de pesquisa, portefólios, registos de participação oral (...). Um dos objetivos é cumprir o dever profissional de atribuir classificações.”

Para Arends (2008), a avaliação sumativa:

Constituem a intenção de utilizar a informação acerca dos alunos ou dos currículos após a realização de uma série de atividades educativas. A sua finalidade é resumir o desempenho de um determinado aluno, grupo de alunos ou professor perante um conjunto de objetivos de aprendizagem. As informações obtidas pelas avaliações sumativas são utilizadas para determinar as notas e para explicar as informações enviados aos alunos e aos seus pais. (p. 211)

Ao longo da aula, a professora esteve a avaliar a oralidade dos alunos, dando uma pontuação por cada parâmetro/ critério já delineado para que, no fim do período, juntasse essa nota às dos testes e a toda a avaliação formativa ao longo do ano.

As apresentações do dia terminaram e tal como refere Estanqueiro (2010, p. 91), “no final, chega o momento de refletir com os alunos sobre o que foi dito e como foi dito, distinguindo os pontos fortes e os pontos fracos do trabalho”. A professora sempre que cada aluno terminava a sua apresentação, tentava que o aluno percebesse o que poderia melhorar e o aluno, automaticamente, dizia o que talvez tinha corrido pior.

1.2.10. Relato de estágio 10

No dia 6 de maio de 2019, assisti a uma aula de Português da minha colega de estágio, numa turma de 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico na sequência de uma avaliação de 50 minutos. A minha colega trabalhou o domínio da Educação Literária, nomeadamente, o texto dramático, com base num excerto do texto “Procuram-se detetives” de José Vaz. Para além disso, abordou o domínio da gramática dando a pronominalização.

O excerto do texto foi distribuído, antecipadamente, começando de imediato por pedir aos alunos que observassem a sua mancha gráfica e que identificassem o tipo de texto que tinham à sua frente. O aluno A respondeu corretamente, dizendo que se tratava de um texto dramático. De seguida, a minha colega relembrou, detalhadamente, as características do texto dramático.

Após essa revisão, pediu ao aluno B que procurasse no texto um exemplo de texto principal, ou seja, aquele que é lido. O aluno teve alguma dificuldade na compreensão da pergunta e então, a minha colega orientou-o de forma a que chegasse à resposta. Seguidamente, a estagiária perguntou à turma que pensasse numa diferença entre o texto dramático e o texto narrativo sendo que, o aluno que colocou o dedo no ar se baralhou na explicação que fez e a estagiária mostrou, de imediato, um exemplo ficando o aluno esclarecido.

Depois, a colega de estágio distribuiu as personagens presentes no excerto para realizarem a sua leitura sendo que escolheu quatro alunos e leu as falas de uma das

personagens. Decidiu ir interrompendo a leitura para explicar algumas palavras com significado desconhecido. Os alunos interpretaram muito bem as personagens, tendo a leitura corrido da melhor forma.

Concluída a leitura, a colega de estágio colocou algumas questões de compreensão. A título de exemplo, deixo aqui algumas das questões formuladas – “quantos atores seriam necessárias para representar esta peça?”; “Que problema pretende resolver o Ministro?”, “Como resolveu o problema?”, “Honestidade, integridade e lealdade eram os valores pedidos pelo Ministro. Estes valores foram respeitados pelos três detetives? E tu, respeitavas?”.

Para concluir o Domínio da Educação Literária, a estagiária chamou quatro alunos, à vez, para irem lá à frente representar uma fala, cumprindo as didascálias. A atividade correu bastante bem e todos se envolveram nesta.

Por fim, a minha colega de estágio distribuiu ardósias, giz e um apagador por cada aluno com o objetivo de trabalhar a pronominalização. À medida que iam aparecendo frases no *Powerpoint*, os alunos teriam de realizar as alterações pedidas escrevendo-as na ardósia e mostrando a resposta. Alguns alunos mostraram alguma dificuldade, refletindo que o conteúdo deveria ser mais trabalhado.

Inferências |Fundamentação teórica

Bastos (1999, p. 224) defende que o texto dramático é “um «palco» privilegiado para a aquisição do gosto e dos hábitos de leitura”. A estagiária proporcionou aos alunos a leitura de um texto dramático, onde estes interpretaram as personagens. É importante refletir sobre as atividades que, como professoras, se podem realizar com os alunos desenvolvendo o gosto pela leitura, e assim, Bastos (1999) defende que:

Entrando num plano pedagógico mais alargado, são evidentes as oportunidades proporcionadas no sentido de o aluno poder experimentar diferentes tipos de operações estruturantes: cognitivas, afetivas e semióticas. Os exercícios possíveis a diversos níveis – leitura, compreensão, interpretação, produção escrita, improvisação, simbolização, memorização, repetição, representação, - dão bem conta do papel fundamental de um trabalho deste domínio. (p. 224)

Os alunos para além da leitura do texto, realizaram a sua compreensão e ainda, perceberam as características do mesmo, através de um diálogo harmonioso. Com o conhecimento das características do texto dramático, realizaram uma atividade em que teriam de cumprir as didascálias, representando um dado número de falas das personagens. Bastos (1999) salienta a ideia de que:

a dramatização de textos narrativos, procurando-se transmitir a situação neles desenvolvida essencialmente através do gesto, constitui um tipo de exercício igualmente produtivo. Possibilitará, por exemplo, uma nova forma de percepção de determinadas características, como as de noção de espaço e tempo ou a caracterização das personagens. (p.228)

Quando a minha colega de estágio iniciou a parte da gramática, nomeadamente a pronominalização, teve de parar algumas vezes de forma a esclarecer alguns alunos. Pacheco (1999, p. 168) defende que a “personalização da aprendizagem requer do professor uma acomodação aos ritmos de aprendizagem dos alunos, tendo como pressuposto o seguinte: os alunos mais lentos necessitam de mais tempo para aprender e os mais rápidos de menos” sendo que para isso, o estagiário necessitaria de estar mais tempo com os alunos e acompanhar o seu desenvolvimento para que também consiga perceber o tempo que cada um demora na sua aprendizagem. No entanto, a estagiária, não avançou enquanto os alunos com mais dificuldade não entendessem o que lhes era pedido, o que me leva a concluir que, talvez, o aluno tenha retido alguma informação sobre a temática.

Tomlinson (2001, citado em Ferreira, 2017) refere que:

Os mecanismos de diferenciação pedagógica em sala de aula devem tomar em consideração modificações no conteúdo, no processo e no produto: conhecimento dos alunos; compreensão do currículo; facilitação de percursos de aprendizagem distintos; partilha de responsabilidade com os alunos; opção por uma abordagem pedagógica flexiva e reflexiva. (pp. 17-18)

Para que, os outros alunos não perdessem o interesse na aula, a colega fez sempre com que todos se envolvessem, mas, principalmente, aqueles com maior dificuldade levando-os a refletir sobre os passos necessários até chegar à resposta.

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Descrição do capítulo

Este capítulo versa a planificação e a sua importância. Em primeiro lugar, é apresentado um pequeno enquadramento teórico, respondendo a algumas questões sobre o planeamento de aulas, a escolha de estratégias e a seleção de recursos, ou seja, os suportes, caminhos e desafios para a realização de uma planificação. De seguida, são apresentadas oito planificações em quadro de atividades/aulas realizadas no âmbito do Estágio Profissional I, II, III e IV. Quatro planificações são direcionadas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e as restantes quatro para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Procurei selecionar um conjunto de planificações de diferentes disciplinas com o objetivo de abranger as diversas áreas do saber.

2.2. Fundamentação Teórica

O processo de ensino e aprendizagem é, em si mesmo, uma ação estratégica que promove intencionalmente a aquisição de uma aprendizagem (Roldão, 2009). É neste sentido que surge a planificação que, segundo Roldão (2009), planejar atividades eficazes:

implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de alunos. (p. 58)

Segundo Ferreira (2017), a intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo de observar, planificar, agir e avaliar. A intencionalidade educativa baseia-se nos princípios de visão de mundo, de homem e de conhecimento que se pretende desenvolver na comunidade escolar. (p.21)

A ação de planificar implica planejar estratégias, isto é, o professor ou educador, em qualquer situação de ensino e aprendizagem deve apresentar uma planificação onde constam estar presentes as estratégias que promovem a aprendizagem. Sendo assim, torna-se relevante definir estratégia. Para Estrela (1984, citado em Pacheco, 1999, p. 159), uma estratégia é uma organização de uma atuação dentro de um processo bem definido de acordo com objetivos previamente determinados, considerando as características da realidade a que se aplica e dos recursos de que se dispõe. Pacheco (1999) acrescenta que, uma estratégia implica a opção deliberada por um plano de ação ou modelo de ensino que consubstancia um modo de intervir através de métodos e técnicas que, por sua vez, originam um determinado estilo de ensino.

De acordo com Arends (2008, p.92), "a planificação é vital para o ensino" e, de facto, tanto a investigação, como o próprio senso comum sugerem que a planificação de qualquer tipo de atividade melhora os resultados, já que determina "o que é ensinado nas escolas e a forma como é ensinado" (p.129)

De acordo com Domingos *et al.* (1984, citado em Pacheco, 1999):

Estabelecidos e formulados os objetivos, surge a necessidade de procurar processos de os atingir. O desenvolvimento de estratégias de ensino pretende ir ao encontro desta necessidade. Com efeito, são as estratégias que relacionam diretamente meios e fins, o que significa que elas constituem processos de chegar diretamente aos objetivos pretendidos. É esta a diferença entre estratégia e método; este pode atingir diferentes objetivos consoante a estratégia utilizada. Uma diferença importante existe também entre estratégia e estilo. Este depende do professor podendo, portanto, a mesma estratégia diferir consoante o estilo próprio de cada um; é por isso que o professor deve tentar progredir no sentido de criar um estilo de ensino que não impeça que a estratégia desenvolvida atinja os objetivos propostos. (p. 162)

Ao realizar a planificação, o professor deve ter em atenção que a estratégia utilizada para atingir um dado objetivo poderá não ser a adequada para todo o grupo. E, sendo assim, no decorrer da atividade preparada deverá existir um conjunto de processos que levem os alunos a atingir um dado objetivo, mesmo que tenham de ser diversificados.

Para Ribeiro e Ribeiro (1990, p.51), o currículo define-se como "um plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo objetivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, processos ou experiências de aprendizagem a promover.", tendo como característica "a sua associação com objetivos ou resultados de aprendizagem que se têm em vista." (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 50).

Deste modo, o currículo e a planificação estão diretamente interligados, pois o currículo determina os objetivos e a planificação os processos, as estratégias a aplicar para o conseguir. O currículo delimita o que se planeia ensinar e a planificação define o como se planeia ensinar (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Dodge (2005, citado em Ferreira, 2017) diz que:

uma prática de pedagogia diferenciada envolve sempre um olhar mais atento aos seguintes fatores: conhecimento dos alunos; compreensão do currículo; facilitação de percursos de aprendizagem distintos; partilha de responsabilidade com os alunos e opção por uma abordagem pedagógica flexível e reflexiva. (p. 22)

A investigação mostra-nos que a planificação pode ajudar a diminuir problemas de gestão de aula, a focalizar a aprendizagem do aluno e ainda a melhorar a motivação

em sala de aula. No entanto, Arends (2008, p. 96) sustenta a ideia de que "a planificação também pode ter a consequência não intencional de tornar os professores insensíveis às ideias e necessidades dos alunos". Sendo assim, acrescenta que "a aprendizagem apenas pode ter lugar se o professor criar na sua sala um ambiente que permita uma troca de ideias aberta e honesta, tal como acontece na aprendizagem cooperativa e na discussão em sala de aula." (p.380)

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação da atividade das disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio

O quadro 2 apresenta a planificação de uma atividade para o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde são trabalhadas as três disciplinas, o Português, a Matemática e o Estudo do Meio.

Quadro 2 - Planificação da atividade das disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio

Faixa etária: 8/9 anos (4.º ano)		Disciplinas: Português, Matemática e Estudo do Meio	
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
<p>Matemática Organização e Tratamentos de Dados Representação de conjuntos Diagram de Venn Problemas envolvendo dados em diagramas</p> <p>Estudo do Meio Os astros Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor Movimentos da Terra Rotação Translação</p> <p>Português Leitura e Escrita: Texto informativo Gramática Pronome Pessoal (forma tónica e átona)</p>	60 minutos	Distribuir o material(importancia dos recursos), para que todos o possam manusear ao mesmo tempo que eu; Explorar a definição de conjunto, diagrama e diagrama de Venn; Abordar a leitura de conjuntos por compreensão e extensão; Trabalhar a simbologia de conjuntos (pertence e não pertence); Colocar a seguinte questão à turma (questionamento), "Qual o nome do planeta onde habitamos?", para relembra as características do Planeta Terra e abordar os movimentos da Terra; Visualizar um vídeo sobre os movimentos da Terra e dialogar sobre os mesmos; Distribuir um texto informativo (Avaliação formativa, monitorização da aprendizagem dos alunos) sobre os movimentos da terra e realizar a sua leitura, em voz alta, com o objetivo de sintetizar o que foi aprendido; Sistematizar os pronomes pessoais com a função de sujeito e de complemento, através do texto já distribuído; Esclarecer possíveis dúvidas dos alunos; Solicitar a um aluno para que faça o resumo da aula.	Palavras soltas; Folhas de papel; Projetor; PowerPoint; Globo Terrestre; Lanterna; Abraçadeiras.

Esta planificação é referente a uma aula supervisionada, com a duração de 60 minutos, numa turma de 4.º ano, referente às disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, explorando o tema "movimentos da Terra", de forma interdisciplinar.

Antes de dar início a esta atividade, distribuí o material necessário para as atividades desta aula, de maneira a que todos o pudessem manusear e observar, pois "uma atividade é mais gratificante do que outra se proporciona que os alunos atuem com objetos, materiais e artefactos reais" como é referido em Pacheco (1999, p. 180). No que toca à seleção dos materiais/ recurso didático, pode dizer-se que estes possuem

variadíssimas funções, “inovação, motivação, organização e estruturação da informação, solicitando formação.” (Pacheco, 1999, p. 183).

Após a distribuição do material, dei início à aula utilizando um *PowerPoint* com as definições importantes para a aula. Fui questionando a turma, apelando aos seus conhecimentos prévios. Como referem Ponte e Serrazina (2000, p.104), “muitos dos erros que os alunos cometem resultam de concepções erradas que formaram sobre determinados conceitos”. Ao recorrer aos conhecimentos dos alunos, questionando-os, eles sentem uma maior participação na aula sendo, deste modo, esperado o encorajamento por parte do professor. Nesta atividade, foram trabalhados os conceitos pretendidos onde os alunos utilizaram um material não estruturado. Na Matemática pretende-se criar um ambiente propício para a aprendizagem e, como defendem Ponte e Serrazina (2000, p.126), “o uso de materiais diversos pode contribuir para o desenvolvimento de trabalho participativo, onde se realiza uma atividade matemática estimulante”. Sendo assim, é o papel do professor desenvolver a comunicação, usar diferentes materiais e integrar os alunos nas tarefas, de forma a promover a aprendizagem.

Depois de discutidos, lembrados e praticados os conceitos relativos à teoria de conjuntos, mostrei um vídeo sobre os movimentos da Terra, sendo que, nesta atividade a utilização do computador e do projetor provou ser muito útil, na medida em que podia apresentar vídeos de situações reais e, através do diálogo e da formulação de questões, levar as crianças a descobrir os movimentos que a Terra executa. O Governo reconhece que “a integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem e nos sistemas de gestão da escola é condição essencial para a construção da escola do futuro e para o sucesso escolar das novas gerações de Portugueses”. (Plano Tecnológico de Educação, citado em Carneiro, Rodrigues, Matos, Almeida & Melo, 2010, p.4)

Após o diálogo com os alunos sobre os movimentos da Terra, distribuí um texto informativo de forma a sintetizar os conteúdos aprendidos. O diálogo com os alunos é importante na medida em que o aluno pode trocar ideias tanto com o professor como com os colegas, facilitando a sua aprendizagem. De acordo com Arends (2008), “a aprendizagem apenas pode ter lugar se o professor criar na sua sala um ambiente que permita uma troca de ideias aberta e honesta, tal como acontece na aprendizagem cooperativa e na discussão em sala de aula.” (p.380).

De seguida, e com a ajuda do texto informativo, iniciei a aula de Português abordando os pronomes pessoais átonos com função de complemento direto e complemento indireto. Os alunos realizaram alguns exercícios, de forma autónoma,

tirando sempre as dúvidas que iam surgindo. De facto, “todo o processo de ajudar os alunos a tornarem-se aprendentes independentes e auto-regulados, com confiança nas suas próprias competências, requer um envolvimento activo num ambiente intelectualmente seguro e orientado” (Arends, 2008, p. 384).

Após a realização dos exercícios, realizei em conjunto com a turma, a resolução dos mesmos. Alguns alunos demonstraram dificuldade na realização da proposta de trabalho e, por isso, não cumpri o tempo de aula previsto, com o objetivo de conseguir tirar as dúvidas que surgiram. Arends (2008, pp. 124-125) aborda esta temática da gestão de tempo em sala de aula, caracterizando-a como uma “tarefa difícil e complexa para os professores, embora aparentemente pareça ser um assunto simples e direto” e que, muitas vezes os professores tentam “ensinar os tópicos no mínimo tempo possível para cobrir o conteúdo previsto.” No entanto, o que parece “uma utilização eficaz do tempo produz muitas vezes uma diminuta, se é que alguma, aprendizagem por parte dos alunos” (Arends, 2008, p.125). Mesmo não tendo cumprido o tempo previsto de aula, tentei os alunos que ficaram com dúvidas não as levassem para casa.

2.3.2. Planificação da atividade da disciplina de Matemática

O quadro 3 apresenta a planificação de uma atividade para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a duração de 60 minutos, onde foi trabalhada a disciplina de Matemática, nomeadamente, o conteúdo as horas.

Quadro 3 - Planificação da atividade da disciplina de Matemática

Faixa etária: 5/6 anos (1.º ano)		Disciplinas: Matemática	
Conteúdos	Tempo	Estratégia	Recursos
<p>Matemática As horas</p> <p>Relógios de ponteiros e a medida do tempo em horas.</p>	60 minutos	<p>Questionar a turma através de que instrumento podemos medir o tempo, partindo das aprendizagens dos alunos;</p> <p>Perguntar à turma que tipos de relógios conhecem;</p> <p>Visualizar um <i>PowerPoint</i> com os diferentes relógios;</p> <p>Distribuir relógios em papel e plastificados a cada aluno;</p> <p>Explicar o significado dos ponteiros;</p> <p>Explicar o significado de hora e minutos;</p> <p>Solicitar a turma que faça algumas representações no relógio;</p> <p>Realizar uma proposta de trabalho, de forma a sistematizar a aula.</p> <p>Esclarecer possíveis dúvidas. (exposição, experimentação)</p>	<p>Relógios analógicos, de papel, plastificados;</p> <p>Proposta de trabalho;</p> <p><i>PowerPoint</i>.</p>

Esta atividade teve início com uma pergunta sobre os instrumentos que nos ajudam a medir o tempo e, após a resposta dos alunos, o visionamento, através de imagens e objetos, desses instrumentos. A primeira parte da aula foi expositiva. Como referem Ribeiro e Ribeiro (1990):

A exposição surge como um método de transmissão oral de informações e conteúdos, determinados pelo professor e em que a participação do aluno é relativamente diminuta; a estrutura, sequência e a matéria dessa comunicação são definidas pelo professor, limitando-se o aluno a receber, assimilar e compreender o que lhe é transmitido em forma mais ou menos acabada (pré-determinada); não há, praticamente, lugar para a construção da aprendizagem do aluno. (p.448)

Ao utilizar o *PowerPoint* pretendi que as crianças, para além de me ouvirem, pudessem observar imagens reais do que estava a ser falado para uma melhor compreensão. Por isso, a utilização dos recursos de multimédia em sala de aula, “combina, em simultâneo, com a narração da matéria em questão” (Lopes & Silva, 2011).

Posteriormente, foi explicado à turma o significado de cada um dos ponteiros que podemos encontrar num relógio analógico, através de relógios em papel plastificados. As crianças puderam manipular os relógios distribuídos de forma livre e autónoma, fazendo representações de horas e minutos e, posteriormente, com a minha indicação realizaram tarefas, de forma orientada. A orientação em sala de aula ajuda os alunos na sua tarefa de aprendizagem, “fornecendo diretrizes, colocando questões para guiar o aluno e incentivando-o a realizá-la sem receio (estratégias que favoreçam o clima de confiança e apoio; abandono progressivo de instruções muito diretivas, promovendo, assim, a autonomia na realização da tarefa)” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 442).

À medida que a turma ia executando as tarefas, fui passando pela sala de forma a perceber se todos estavam a acompanhar o que era proposto, dando *feedback* sobre a execução da tarefa. Conforme reforçam Ribeiro e Ribeiro (1990), “o sucesso na tarefa é motivador, aumenta, do ponto de vista afetivo, as consequências agradáveis e compensadoras para o aluno; no caso de insucesso, o conhecimento das dificuldades pode constituir estímulo para tentar de novo.” (p. 442).

No final da aula, distribuí uma proposta de trabalho com o objetivo de verificar a aprendizagem dos alunos ao longo desta unidade de ensino. A avaliação formativa é um dos processos de ensino-aprendizagem utilizados em âmbito escolar, sendo que esta “não se resume à aplicação de um teste formativo, como frequentemente ocorre. Pelo contrário, há uma série de estratégias de avaliação formativa que podem ser implementadas, de forma a possibilitar o cumprimento do principal objetivo de todo o processo.” (Lopes & Silva, 2011, p.2) Este tipo de avaliação deve ser contínuo, tendo em conta os objetivos que pretende atingir, e sendo assim, segundo Lopes e Silva (2011), podem dividir-se em diferentes momentos:

1. Antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem permite diagnosticar a situação inicial dos alunos (pré-requisitos) perante a aprendizagem e decidir a orientação a imprimir ao desenvolvimento de todo o processo.
2. Durante o processo de ensino-aprendizagem permite uma maior diferenciação da aprendizagem. Após pequenos períodos de aprendizagem uma interação contínua com os alunos possibilita clarificar os níveis de exigência da aprendizagem e definir e desenvolver medidas de ajustamento da mesma, com base na interpretação fundamentada dos êxitos e das dificuldades que os alunos vão experimentando para, se necessário, se proceder a uma reorientação do trabalho.
3. Depois de um período um pouco mais longo de aprendizagem, a avaliação formativa permite fazer um balanço das aprendizagens possibilitando novas oportunidades de reorganizar as atividades conforme as diferentes necessidades dos alunos. (p.3)

Sendo assim, a ideia de que a avaliação passa apenas pelo teste formativo fica sem efeito na medida em que, podemos dividir esta avaliação em três momentos imprescindíveis para o ensino-aprendizagem da criança sendo o teste visto, numa fase posterior, como um elemento de avaliação que permite realizar um balanço das aprendizagens do aluno ao longo de um período.

2.3.3. Planificação da atividade da disciplina de Estudo do Meio

O quadro 4 apresenta a planificação de uma atividade para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a duração de 60 minutos, onde é trabalhada a disciplina de Estudo do Meio, nomeadamente, o sistema sensorial: os cinco sentidos.

Quadro 4 - Planificação da atividade da disciplina de Estudo do Meio

Faixa etária: 6/7 anos (2.º ano)		Disciplinas: Estudo do Meio	
Conteúdos	Tempo	Estratégias	Recursos
Estudo do Meio Sistema Sensorial Os cinco sentidos: Olfato Tato Paladar Audição Visão	60 minutos	Dividir a turma em quatro grupos para realizar a atividade, através de um guião orientador; Realização de um trabalho de equipa, durante 40 minutos; Distribuir uma proposta de trabalho, com um pequeno texto, com o objetivo de o ler e chegar ao tema da aula; Responder à pergunta "Achas possível perceber algo sem a veres?"; Explicar à turma como irá decorrer a atividade e relembrar as regras de segurança; Dar a cada aluno um pequeno bloco de registos, onde irá registar os resultados observados no decorrer da atividade; Ler, em voz alta e em conjunto, os procedimentos de cada estação dos sentidos; Executar a atividade com a minha orientação e ajuda; Apresentar à turma, cada grupo, os resultados obtidos, durante 15 minutos; Voltar à questão colocada no início da aula e confrontar com os resultados obtidos, durante 5 minutos.	Proposta de trabalho; Sal; Açúcar; Chocolate; Limão; Laranja; Computador; Auscultadores; Sons; Canela; Acetona; Alho; Pimenta; Chave; Lã; Borracha; Flor artificial; Sacos; Vendas; Bloco de registos.

Comecei por levar os alunos para o pátio da escola, onde criei as equipas. Primeiramente, é de frisar a importância do trabalho em equipa, como forma de partilha de ideias. Deste modo, criei grupos de trabalho heterogéneos. Morgado (2004, p.80) defende que "parece fundamental que o entendimento positivo da heterogeneidade no

trabalho de grupo, bem como na constituição de grupo/turma se integre definitivamente na cultura das escolas e dos professores...”. Para além disso, os alunos trabalharam de forma cooperativa, e neste tipo de aprendizagem, Arends (2008, p. 372) defende que “a aprendizagem cooperativa deve fazer parte do repertório de todos os professores principiantes” e que “outra tarefa importante posterior à instrução, específica da aprendizagem cooperativa, é a ênfase dada ao reconhecimento do esforço e à realização do aluno.” Pacheco (1999) apresenta como modelo de ensino, o de interação social, sendo que este pretende:

promover a relação do aluno com os outros alunos num contexto de interação valorizando, por isso, as relações interpessoais e o ensino como um processo social. O currículo terá uma vertente de reconstrução em função da própria realidade social, onde o professor se assumirá como um líder que favorece a participação dos alunos no sentido do desenvolvimento de relações interpessoais no contexto de uma comunidade educativa. (p. 164)

Antes de iniciar a atividade, propriamente dita, procurei contextualizar o tema da aula e perceber as previsões da questão-problema colocada. Em seguida, foi explicado que o objetivo era o de, passarem por diversas estações dos sentidos, registando as conclusões a que iam chegando, no bloco de registos que havia sido distribuído a cada aluno. Como Arends (2008, p. 95) justifica, “os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar um sentido de direção tantos aos alunos como aos professores, e podem ajudar os alunos a terem consciência dos fins implícitos nas tarefas de aprendizagem que têm a cumprir”.

Tendo em conta que o espaço o permitia, realizei o resto da atividade dentro da sala de aula. Organizei a sala em estações onde as equipas iriam realizar as atividades pretendidas. Esta organização prévia do espaço, nomeadamente, a forma como estariam dispostos os alunos e as carteiras tanto ajuda “a determinar os padrões de comunicação e relações interpessoais na sala de aula, como também influencia uma variedade de decisões diárias que os professores têm de tomar tendo em conta a gestão e a utilização de recursos escassos.” (Arends, 2008, p. 127). No mesmo sentido, Battini (1982, citado em Zabalza, 1998) refere que:

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... (p. 231)

Os alunos adaptaram-se de forma correta ao espaço, ao qual não estavam habituados sendo que, por outro lado, o barulho foi maior do que é costume pois, foram

apresentadas diferentes atividades que recriam troca de ideias entre as equipas para que, de forma cooperativa, todos pudessem chegar à resposta final.

A atividade foi sempre executada com a minha orientação, tirando as dúvidas que iam surgindo e, ajudando no processo pedido. No final de todos os grupos observarem o que estava em cada estação, procurei utilizar uma estratégia para estruturar o que foi observado. Duckworth (1991, citado em Arends, 2008) refere que a boa pedagogia:

deve envolver a apresentação às crianças de situações que lhes permitam experimentar, no sentido mais amplo do termo – fazer experiências para ver o que acontece, manipular coisas, manipular símbolos, colocar questões e procurar as próprias respostas, reconciliar o que descobre numa das vezes com o que descobre na outra, comparar as suas descobertas com as de outras crianças. (p. 385)

Cabe a cada professor, orientar as atividades de forma a que todos possam experimentar e partilhar as ideias tanto com o seu grupo como com o grande grupo, nomeadamente, a turma e o professor. Para isso, é importante voltar sempre à questão, primeiramente, colocada para que possamos perceber a que conclusões todos chegaram.

2.3.4. Planificação da atividade da disciplina de Português

O quadro 5 apresenta a planificação de uma atividade para o 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde abordei um conteúdo gramatical, expansão e redução de frases, no âmbito da disciplina de Português.

Quadro 5 - Planificação da atividade da disciplina de Português

Faixa etária: 7/8 anos (3.º ano)		Disciplina: Português	
Conteúdos	Tempo	Estratégia	Recursos
<p>Gramática</p> <p>Sintaxe</p> <p>Expansão e redução de frases.</p>	30 minutos	<p>Apresentar uma imagem que representa uma ação, para que os alunos construam frases através da observação;</p> <p>Expandir frases através das representações dos alunos;</p> <p>Distribuir uma tabela e uma envelope com frases a cada aluno;</p> <p>Explorar o conteúdo através de diversas frases;</p> <p>Expandir frases respondendo às seguintes questões: Quando?; Onde?; Como? e Com quem?;</p> <p>Esclarecer possíveis dúvidas.</p>	<p>Tabelas plastificadas;</p> <p>Frases plastificadas;</p> <p>Canetas de acetato;</p> <p>PowerPoint.</p>

Nesta aula comecei por mostrar uma imagem, no quadro interativo, de uma senhora e um menino a lerem um livro, na biblioteca. Pedi aos alunos que observassem a imagem e que, colocando o dedo no ar, me dissessem o que viam. Vários alunos

disseram que viam um menino a ler um livro, sendo que outros iam acrescentando informação. Lopes & Silva (2011, p.255) referem que “as imagens e os vídeos devem ilustrar especificamente o conteúdo a aprender e estar de acordo com os objetivos de ensino”.

Quando referiram que observavam um menino a ler um livro, decidi escrever no quadro uma frase simples, com a informação inicial e com ajuda dos alunos (O menino lê o livro.). As imagens escolhidas pelo professor, segundo Lopes & Silva (2011, pp. 256-257), têm de ter “potencialidades específicas em termos de reforço e alargamento do conhecimento anterior, atitudes e motivação, de forma a complementarem o ensino ministrado pelo professor” e referem ainda que “as imagens ou vídeos não têm de ser espetaculares para serem importantes para a aprendizagem”.

A partir daqui, resolvi ir questionando a turma sobre que informações poderíamos acrescentar a esta frase, com perguntas orientadoras como: “onde?”, “como?”, “com quem?”. Assim, expliquei que estaríamos a acrescentar informação à frase, ou seja, a expandir a frase e que se retirássemos esses elementos, estaríamos a reduzir a frase. Penso que, sem estas questões teria sido mais difícil para os alunos chegarem ao tema da aula. Assim, como defende Serrazina (2003):

os alunos constroem ativamente o seu conhecimento, logo o modelo de ensino não pode ser baseado na transmissão do conhecimento por parte do professor, mas sim num modelo onde a investigação, a construção e comunicação entre os alunos são palavras-chave (p. 67).

Os alunos foram comunicando comigo, transmitindo as suas ideias e conseguiram chegar ao tema da aula, com facilidade. Estanqueiro (2010, p. 45) refere que “a qualidade da comunicação na sala de aula depende muito da qualidade das perguntas do professor. As boas perguntas, capazes de facilitar o diálogo e desenvolver a criatividade na aula, são claras, abertas, positivas e desafiantes.”

De seguida, pedi a uma aluna que se dirige até ao pé de mim e disse-lhe, ao ouvido, que executasse uma ação, coçar a cabeça com a mão direita. Imediatamente, um aluno disse que a aluna estava a coçar a cabeça e eu pedi-lhe que acrescentasse elementos à frase como, “onde estava a coçar a cabeça?”, “como estava a coçar a cabeça?”. Durante esta atividade, dei-lhes liberdade para dizerem o que achavam, sendo que, como Estanqueiro (2010, p. 48) sustenta, “o aluno sabe que está a ser avaliado. Perante uma pergunta aberta, tende a dar a resposta que julga que o professor quer ouvir. Contudo, há respostas inesperadas, que abrem caminho para novas questões”, contudo tentei acrescentar questões ao longo da discussão, para que os

alunos conseguissem responder corretamente, pois, como referido em Estanqueiro (2010, p. 45), “o aluno, para responder corretamente, precisa de compreender as perguntas. Por isso, um professor competente evita perguntas vagas, ambíguas ou confusas, e disponibiliza-se para reformular as suas perguntas, sempre que o aluno solicite.”

Quando introduzido o conteúdo, distribuí uma tabela em A4 plastificada, um envelope com três frases e várias cruces e canetas de acetato. A tabela continha um espaço, uma coluna, onde o aluno poderia colocar as três frases e colunas com diferentes questões. Quando colocada a primeira frase, no *PowerPoint* aparecia o sítio onde deveriam colocar as cruces e acrescentariam a informação que achavam correta, rescrevendo a frase por baixo da tabela, onde estavam linhas.

Os recursos escolhidos, de uma forma geral, foram adequados para a exploração do conteúdo pretendido. No entanto, é importante ter em conta que “os materiais só por si não conduzem a nenhuma aprendizagem, tendo o professor um papel fundamental neste processo” (Breda, Serrazina, Menezes, Sousa & Oliveira, 2011, p. 20). O professor tem de agir como orientador da utilização destes recursos pois, segundo estes autores, os professores “devem disponibilizar os materiais e organizar adequadamente o ambiente de aprendizagem, de modo a encorajar os alunos a explorar”.

O objetivo seria colocarem as frases no local certo e acrescentar informação à frase, respondendo a perguntas como, “quando?”, “como?”, “onde?” e “com quem?”. A tarefa foi executada com sucesso e todos se esforçaram muito em rescrever as frases, com criatividade.

Ainda decidi mostrar, no *PowerPoint*, frases já mais complexas onde os alunos teriam de descobrir que informação foi acrescentada à frase. O recurso ao *PowerPoint* teve como grande objetivo, apresentar as imagens, exercícios e resolução dos mesmos. Tal como defende Estanqueiro (2010, p. 37), “os recursos multimédia servem como instrumentos para ampliar a capacidade de comunicação do professor e não como varinhas mágicas, truques espetaculares, para disfarçar a falta de conhecimentos” e na verdade, “durante uma exposição oral, o desafio é falar com entusiasmo, mantendo o contacto visual com os alunos.” Ao longo da resolução destes exercícios, existiram algumas dúvidas, mas todos conseguiram perceber e resolve-lo com êxito, depois de retiradas as dúvidas.

Por fim, tendo em conta que era uma aula de 30 minutos e teria de a passar para a minha colega, que iria abordar outro conteúdo, mostrei a seguinte frase: “A “P” ensina a décima ao terceiro ano.”, questionando que informações que poderiam ter sido acrescentadas.

2.3.5. Planificação da atividade da disciplina de Português

O quadro 6 apresenta a planificação de uma atividade para o 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico onde abordei o texto dramático e derivação de palavras por afixação (prefixação e sufixação), no âmbito da disciplina de Português.

Quadro 6 - Planificação da atividade da disciplina de Português

Faixa etária: 9/10 anos (5.º ano)		Disciplina: Português	
Conteúdos	Tempo	Estratégia	Recursos
Educação Literária <i>Texto dramático</i> - Elementos constituintes - Configuração gráfica - Fala e indicação cénica Gramática <i>Morfologia e Lexicologia</i> Palavra simples e complexa Derivação de palavras por afixação (prefixação e sufixação)	50 min.	Dispor as mesas em U; Observar o cenário presente na sala com o objetivo de o descrever e chegar ao tema da aula; Distribuir uma folha A4 com um excerto da obra <i>O Príncipe Nabo</i> da Ilse Losa; Relembrar as características do texto dramático observando a mancha gráfica; Distribuir as personagens do texto, de forma a selecionar os alunos que irão dramatizar o excerto; Ler e dramatizar o texto lido; Realizar perguntas de compreensão do texto; Introduzir o conteúdo gramatical palavra simples e palavra complexa, através de uma lista de palavras presentes no texto; Pedir aos alunos que retirem de um saco outras palavras e que as coloquem na lista; Explicar o processo de formação de palavras complexas por derivação, através de uma atividade; Distribuir uma ficha de trabalho de forma a consolidar os conteúdos abordados.	Folha em formato A4 com o excerto da obra <i>O Príncipe Nabo</i> da Ilse Losa; PowerPoint; Adornos; Saco com palavras; Envelopes com afixos e palavras; Proposta de trabalho.

A sala estava disposta em U, disposição a que os alunos não estão habituados. Na perspetiva de Zabalza (1987, p. 120), “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento de atividades instrutivas”. A estratégia de colocar a turma nesta disposição tinha o objetivo de poder ver todas os alunos e que eles me pudessem ver.

Tendo em conta que iria abordar o texto dramático, decidi iniciar a aula com o visionamento e descrição de um cenário presente em aula com o objetivo de chegar ao tema da aula. Todos os alunos participaram ativamente, chegando à conclusão que iríamos trabalhar o texto dramático. Após essa descoberta, foi pedido que olhassem para a mancha gráfica do texto e identificassem as características do texto dramático, o que foi feito com grande sucesso visto que já não era a primeira vez que falavam sobre o assunto. É importante e necessário que a criança tenha contacto com obras literárias

para que desperte o gosto pela leitura. Segundo Magalhães (2017, p. 212), “uma obra de arte contém rigor técnico, estética, mensagem, apelação. Esse rigor, esse trabalho artístico implicam um domínio aprofundado e hábil da língua – o material de que são feitos os textos literários”.

Seguidamente, realizei a distribuição das personagens e pedi a três alunos que realizassem a leitura e dramatização do excerto do Príncipe Nabo da Ilse Losa. Bastos (1999, p. 229) refere que através do texto dramático o aluno “treina a capacidade de dicção, de entoação, da própria significação atribuída ao dito”. Teria sido interessante que todos pudessem participar, mas devido ao tempo, tive de adaptar a estratégia. Após a leitura dramatizada do excerto, realizei algumas perguntas de compreensão que foram respondidas com sucesso, demonstrando da parte dos alunos a sua atenção.

Depois de abordado o Domínio da Educação Literária, iniciei o Domínio da Gramática, levando os alunos à descoberta do conteúdo que iríamos tratar naquele dia. Comecei por pedir que retirassem do texto as palavras sublinhadas e que, posteriormente, as ditassem para que eu pudesse escrevê-las no quadro em colunas diferentes, questionando a turma sobre as diferenças entre cada coluna. Foi importante a participação dos alunos no decorrer da aula, tal como Estanqueiro (2010) defende:

A aula não é um espetáculo, onde o professor tem o papel de actor e os alunos se limitam a ser uma plateia de espetadores passivos. Os alunos têm de participar activamente nas actividades da aula. Isso ajuda a formar cidadãos participativos e críticos.” (p. 39)

Essa participação ativa dos alunos leva a que estes ganhem motivação ao longo da aula sobre as temáticas abordadas, “os alunos ao participarem o seu interesse aumenta nas aulas” (Estanqueiro, 2010).

As estratégias ao longo da aula foram diversificadas. Pacheco (1999, p. 159) sustenta que “o professor proporciona um conjunto de atividades que funcionam como oportunidades educativas e situações didáticas que permitem aos alunos adquirir e obter experiências concretas de aprendizagem num ambiente de interação e de relação humana” e é assim desta forma que os alunos, deparados com diferentes estratégias/atividades, vai ganhando o gosto pela aprendizagem ou pelo querer saber mais.

A aula foi decorrendo com uma dinâmica de pergunta/ resposta, tentando perceber o que é que os alunos já sabiam sobre o tema. O aluno “a1”, chegou ao tema da aula com sucesso e todos ouviram a explicação do conteúdo com muita atenção, tirando dúvidas sempre que necessitavam, o que tornou a aula muito dinâmica. Lopes

& Silva (2011, p. 155) referem que “as estratégias de aprendizagem e estudo possibilitam transformar a informação em conhecimento, através de uma série de relações cognitivas que facilitam organizar a informação e, a partir dela, (...) estabelecer novas relações entre diferentes conteúdos”.

Por fim, distribuí uma proposta de trabalho para perceber se os alunos tinham percebido o que aprenderam e tirei outras dúvidas que surgiram.

2.3.6. Planificação da atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal

O quadro 7 apresenta a planificação de uma atividade para o 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico onde abordei a Batalha de Alcácer Quibir, a morte de D. Sebastião e o problema de sucessão ao trono, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Quadro 7 - Planificação da atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal

Faixa etária: 9/10 anos (5.ºano)		Disciplina: História e Geografia de Portugal	
Conteúdos	Tempo	Estratégia	Recursos
<p>Portugal do século XIII ao século XVII</p> <p>- Alcácer Quibir e a morte de D. Sebastião</p> <p>- A sucessão ao trono.</p>	50 min.	<p>Entregar uma folha, em formato A4, com a letra da música <i>Lenda de El-rei D. Sebastião</i> de José Cid e outros exercícios;</p> <p>Ouvir a música e preencher os espaços em branco, de forma a contextualizar o tema da aula;</p> <p>Referir as consequências para Portugal do desastre de Alcácer Quibir, através do diálogo com os alunos;</p> <p>Indicar a manutenção do problema dinástico durante a regência do cardeal D. Henrique (1578-1580), através da observação de imagens;</p> <p>Nomear os pretendentes ao trono português após a morte do cardeal D. Henrique, completando uma árvore genealógica;</p> <p>Completar frases (exercício presente na folha já entregue - quem é quem?), de forma a descobrir quem eram os apoiantes de cada pretendente ao trono;</p> <p>Distribuir um envelope com tiras de papel com perguntas, por cada aluno, para realizar um <i>Quiz</i> sobre a matéria dada ao longo da aula, com o auxílio do <i>PowerPoint</i>;</p> <p>Corrigir as perguntas do <i>Quiz</i>, com o auxílio de um <i>PowerPoint</i>;</p> <p>Esclarecer possíveis dúvidas;</p> <p>Entregar uma proposta de trabalho de forma a consolidar os conteúdos abordados.</p>	<p>Folha em formato A4 com a letra da música <i>Lenda de El-rei Sebastião</i> de José Cid e com a árvore genealógica e outros exercícios;</p> <p><i>PowerPoint</i>;</p> <p>Envelopes com tiras de papel com questões;</p> <p>Proposta de trabalho.</p>

Na perspetiva do Ministério da Educação (s. d., p. 213), “as vivências e os pensamentos musicais dos alunos são o ponto de partida de um caminho que começa na criação espontânea”. Foi com esta observação em mente que iniciei a atividade com a audição de uma música de José Cid. Os alunos ouviram a música duas vezes com o objetivo de preencher os espaços em falta, chegando ao tema da aula.

A aula de História foi, principalmente, lecionada através do diálogo e observação de imagens. Félix e Roldão (1996, p. 16) referem que “não podemos pretender que os alunos saibam toda a História, mas sim que conheçam como funciona o conhecimento

do passado histórico”. Para isso, é importante que as estratégias em aula cativem aqueles que estão à nossa frente, “como professores de História, sabemos que não é fácil ganhar a atenção dos alunos, interessá-los, quando falamos em explicar História” (Félix & Roldão, 1996).

Tentei ser objetiva e clara nos pontos que escolhi para apresentar nesta aula, de facto “ensinar história é tentar escolher do passado o que é mais significativo e memorável” (Félix & Roldão, 1996). Para Roldão (1990, citado em Félix & Roldão, 1996, p. 39), “o aluno vai-se libertando progressivamente das suas projeções e procura descobrir a realidade que o cerca em pormenor e em extensão” e para isso, é importante contar a história como esta realmente aconteceu, independentemente da forma como a contamos. Aí entramos no ramo da didática, sendo esta importante na medida em que o aluno procura, “identificar-se com personagens ou indivíduos, reconstruir as situações da vida quotidiana e guardar os detalhes mais importantes para que compreendam como era a vida quotidiana de outros tempos – vestuário, alimentação, festas” (Félix & Roldão, 1996).

Na perspetiva de Viera e Vieira (2005, p. 53) o “questionamento, enquanto estratégia de ensino/aprendizagem, e as questões que os professores fazem, ou deviam fazer, constituem a maior parte da investigação da sala de aula”. Os alunos, ao longo da aula, tanto fizeram como responderam a muitas perguntas, tendo o tempo necessário para refletir. Tal como referem Vieira e Vieira (2005, p. 98), “embora os professores formulem um elevado número de questões, mostram geralmente uma pequena tolerância e flexibilidade em esperar pelas respostas dos alunos”. Muitas vezes, no decorrer da aula, vários alunos queriam participar e tinham muito entusiasmo em partilhar alguns conhecimentos. Viera e Vieira (2005, p. 122) referem ainda que “na realização de um questionamento eficaz o professor tem de evitar dominar a discussão e estar sistematicamente a fazer questões”.

2.3.7. Planificação da atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal

O quadro 5 apresenta a planificação de uma atividade para o 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico onde abordei as características da sociedade e a vida quotidiana na 2.ª metade do séc. XIX, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Quadro 8 - Planificação da disciplina de História e Geografia de Portugal

Faixa etária: 10/11 anos (6.º ano)		Disciplina: História e Geografia de Portugal	
Conteúdos	Tempo	Estratégia	Recursos
<p>As características da sociedade e a vida quotidiana na 2.ª metade do século XIX:</p> <p>A modernização das cidades</p> <p>A vida das grandes cidades</p>	45 minutos	<p>Entregar uma caixa aos grupos, já organizados na aula anterior;</p> <p>Explorar e trabalhar o conteúdo da caixa, circulando pela sala:</p> <p>Perguntar à turma que informação pode retirar do mapa presente na tampa da caixa, de forma a abordar o significado de êxodo rural e quais as cidades que mais cresceram no século XIX;</p> <p>Construir um puzzle para, seguidamente, falarmos sobre as novas construções que surgiram ao longo da modernização;</p> <p>Observar imagens e ler um documento escrito de forma a perceber quais os serviços públicos que surgiram naquela altura;</p> <p>Questionar a turma sobre o porquê da vida nas cidades se ter tornado mais cómoda, segura e saudável;</p> <p>Realizar uma atividade de associação de palavras e imagens para chegar à conclusão das diferenças do modo de vida da burguesia e das classes populares;</p> <p>Abordar, através da observação de imagens, tanto dentro da caixa como em <i>PowerPoint</i>, sobre a vida dos burgueses e dos nobres, nomeadamente, onde habitavam, os seus interesses, o seu vestuário e divertimentos;</p> <p>Ler e interpretar um documento escrito sobre o modo de vida das classes populares;</p> <p>Completar palavras cruzadas e identificar elementos importantes numa imagem;</p> <p>Elaborar, em grupo, uma ementa de um jantar burguês para comparar com a alimentação que tinham as classes populares.</p> <p>Esclarecer possíveis dúvidas.</p>	<p>Caixa de cartão;</p> <p>Imagens plastificadas;</p> <p>Puzzle em papel;</p> <p>Sacos;</p> <p>Palavras em papel plastificadas;</p> <p>Molas;</p> <p>Cordel;</p> <p>Documentos escritos em papel;</p> <p><i>PowerPoint</i>.</p>

A turma estava dividida em quatro grupos, dispostos em diferentes espaços da sala. Após estarem todos sentados nos lugares corretos, distribuí uma caixa que continha diversificados recursos (imagens, documentos escritos, puzzles, sacos com jogos, palavras cruzadas, etc.). Antes de iniciar a aula, elegi um chefe de grupo e pedi-lhe que abrisse a caixa do seu grupo e retirasse de lá uns papéis, com nomes, e os colocasse em cima da mesa ao pé da respetiva pessoa, dizendo que estávamos agora na cidade de Lisboa e que eles seriam os novos habitantes.

Ao colocá-los em grupo, pretendi que pudessem partilhar ideias e que, em conjunto e sempre com respeito pelos demais, conseguissem realizar as tarefas pedidas. Tal como Estanqueiro (2010, p. 59) refere, “em geral, os alunos comunicam melhor quando estão sentados frente-a-frente e se vêem uns aos outros, olhos nos olhos”. Sendo assim, o professor desempenha um papel importante pois os bons professores, como referido em Estanqueiro (2010, p. 59), devem explicar que as salas de aula “são espaços pedagógicos, para debater opiniões fundamentadas, aprofundar conhecimentos e desenvolver competências.”

Depois dessa organização, solicitei que olhassem para a imagem que estava na tampa da caixa, estando igual no *PowerPoint*, onde retratava o fenómeno do êxodo rural. O aluno “A” colocou o dedo no ar e respondeu, corretamente, tendo pronunciado de forma errada a palavra êxodo. Por isso, reforcei a ideia de que tinha acertado, mas

que não se dizia daquela forma, corrigindo-o. Winne e Butler (1994, citado em Lopes & Silva, 2011) apresentam uma definição do conceito de feedback como sendo:

informação com a qual o aluno pode confirmar, adicionar, reescrever, afinar ou reestruturar informações existentes na memória, mesmo que a informação seja do domínio do conhecimento, do conhecimento metacognitivo, de crenças sobre si mesmo e sobre tarefas e estratégias cognitivas. (p. 47)

Lopes e Silva (2011, p. 47) acrescentam que o “feedback eficaz tem uma função de ensino”, ou seja, procura que o aluno aprenda depois da orientação positiva do professor.

À medida que o aluno ia explicando do que se tratava este fenómeno, ia acrescentando informação sendo que, perguntei de imediato se tinham compreendido. Estanqueiro (2010) refere que:

Compete ao professor usar as melhores técnicas de comunicação verbal e não verbal. Compete-lhe também confirmar se a mensagem da aula chega, sem distorções, aos seus destinatários. Por vezes, basta percorrer a turma com o olhar e observar as expressões corporais dos alunos, para perceber se eles estão a acompanhar a matéria. Um bom professor não dá por compreendido um assunto, só pelo facto de ninguém colocar dúvidas. (p. 36)

Os alunos continuaram a explorar o que era apresentado dentro da caixa, mas sempre com a minha orientação. Pedi que retirassem um saquinho, que estava numerado com o algarismo 2, e que construíssem um puzzle para, seguidamente, falarmos sobre as novas construções que surgiram ao longo da modernização. A partir do *puzzle*, fizemos um pequeno debate sobre o que encontravam na imagem a que deu origem e todos participaram, ordeiramente. Lopes e Silva (2011) sustentam que:

Construir um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar resultados escolares mais elevados implica que o professor respeite o conhecimento que os alunos trazem para a escola, reconhecendo como válidas as experiências que estes vivenciam fora do ambiente formal de aprendizagem, quer em casa quer na comunidade ou no seu grupo de pares. (p. 64)

Todos participaram e confrontaram o antigamente dos dias de hoje, no entanto, o professor tem de saber orientar o debate, em sala de aula. Estanqueiro (2010, p. 55), diz que “um bom professor conduz a discussão, de modo a explorar a riqueza do tema nos seus múltiplos pontos de vista” e para além disso, “a palavra deve ser distribuída democraticamente entre os alunos”.

A caixa distribuída continuava cheia de recursos e o próximo a ser explorar foi um documento escrito sobre os serviços públicos que surgiram naquela altura. A aula privilegiou o diálogo com os alunos e a verdade é que, tal como referido em

Estanqueiro (2010, p. 40) “o diálogo na aula é, além de mais, uma oportunidade para o aluno desenvolver duas competências de comunicação oral, necessárias para toda a vida: saber escutar e saber falar.”

Os alunos foram retirando os recursos e partilhando ideias entre si e comigo. Acabei por não realizar tudo o que pretendia, naquela aula, pois talvez tenha optado por demasiados materiais e não consegui explorá-los todos. Arends (2008) refere que:

A gestão do tempo de aula é uma tarefa difícil e complexa para os professores, embora aparentemente pareça ser um assunto simples e direto. (...) Demasiadas vezes, os professores principiantes dão por si a ensinar os tópicos no mínimo tempo possível para cobrir o conteúdo previsto. (pp. 124-125)

Apesar de não ter cumprido o conteúdo todo que era previsto, penso que explorei de forma a que os alunos aprendessem parte do conteúdo. Arends (2008, p. 125) defende ainda que, “uma utilização eficaz do tempo é tão importante como a quantidade de tempo utilizado num tópico.”

A aula acabou por se estender mais nuns tópicos no que em outros pois os alunos estavam curiosos sobre o tema e procurei explorá-los da melhor forma.

2.3.8. Planificação da atividade da disciplina de Português

O quadro 9 apresenta a planificação de uma atividade para o 4.º ano do Ensino Básico, referente à disciplina de Português.

Quadro 9 - Planificação da disciplina de Português

Faixa etária: 10/11 anos (6.º ano)		Disciplina: Português	
Conteúdos	Tempo	Estratégia	Recursos
<p>Educação Literária – Leitura e audição:</p> <p>Gênero Literário: conto</p> <p>Compreensão de texto:</p> <p>Texto narrativo: personagens, contextos temporal e espacial, ação.</p> <p>Recursos expressivos: Comparação e personificação.</p> <p>Gramática</p> <p>Classe de palavras: adjetivo qualificativo e numeral.</p>	45 minutos	<p>Ler e interpretar o excerto de um conto;</p> <p>Apelar à memória discursiva sobre as características do conto;</p> <p>Questionar os alunos acerca das previsões sobre o fim do conto;</p> <p>Contar, resumidamente, o resto do conto;</p> <p>Procurar no excerto comparações e personificações;</p> <p>Identificar, através de um exercício escrito, a classe de palavras a que pertence a palavra “velha”;</p> <p>Encontrar outros adjetivos qualificativos no texto e escrevê-los no quadro;</p> <p>Organizar duas atividades práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercício de memória (adjetivos numerais) • Decorar sete cartões com imagens; • Ler um excerto do conto e associar o adjetivo numeral ao cartão memorizado. • Jogo de cartas (grau dos adjetivos qualificativos) • Cumprir a tarefa que sair na carta selecionada; • Construir uma frase com o adjetivo no grau pedido na carta. <p>Esclarecer possíveis dúvidas.</p>	<p>Folha A4 com o conto tradicional “O lobo e os sete cabritinhos” dos Irmãos Grimm e exercícios de interpretação e gramática;</p> <p>Quadro branco e projetor;</p> <p>Cartões plastificados com imagens e palavras;</p> <p>Cartas plastificadas com os graus dos adjetivos;</p> <p>Saco de pano com cartões plastificados com os adjetivos.</p>

A turma estava organizada em “U” nesta aula. Arends (2008) refere que:

a disposição do espaço da sala de aula é fundamental e não tem soluções simples. Aliás, a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem. (p.126)

Esta disposição das carteiras ajudou-me a chegar a todos a conseguir ver todos os alunos, de forma igual. Para além disso, penso que proporcionou aos alunos um ambiente diferente daquele a que estão habituados.

Com esta aula pretendi explorar o conto, um género literário, que pertence ao domínio da Educação Literária. Para além desse domínio, trabalhei o domínio da gramática, explorando uma das classes de palavras, nomeadamente, o adjetivo e duas das suas subclasses.

Comecei por distribuir um excerto do conto “O lobo e os sete cabritinhos” dos irmãos Grimm e realizei a sua leitura modelo, em voz alta. Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015) referem que:

o professor pode modelizar a prosódia ao ler oralmente um texto para o aluno, antes de lhe pedir que ele o faça – isto desde as primeiras leituras em voz alta de textos simples. Porém, o trabalho da prosódia por si mesma na leitura de textos literários mais complexos só terá lugar com o aluno que já atingiu um bom nível de eficiência no mecanismo de decodificação ou que já é capaz de reconhecer a maioria das palavras escritas de maneira automática. (p.9)

Achei pertinente realizar a leitura modelo, na medida em que depois iria pedir a alguns alunos que o lessem em voz alta e para isso deveriam já ter uma noção do texto.

Tendo em conta que um dos principais objetivos da Educação Literária no Ensino Básico é “apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores” (Buescu et al., 2015, p.5), posso referir que as crianças tiveram a oportunidade de apreciar parte de uma obra literária de grande valor. O conto que me foi proposto dar, talvez não tenha sido o mais adequado para a faixa etária em questão por ser um conto de animas, no entanto, “os contos de fadas têm um valor ímpar, porque oferecem à imaginação da criança novas dimensões que seria impossível ela descobrir só por si” (Bettelheim, 2002, p.14).

O conto ajuda na imaginação da criança no sentido em que, como referido em Diniz (1994, p. 59), “são formas particularmente felizes para contactar com o mundo da criança., fornecendo-lhe elementos úteis para estimular e alimentar a elaboração imaginativa das expetativas com que se vai defrontando no dia-a-dia.”

De seguida, distribuí as falas das personagens do conto por diferentes alunos, que se encontravam já com cores distintas na folha, previamente entregue. Os alunos selecionados leram com muita expressividade. Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015) defendem que:

a leitura oral dos textos pelos alunos pode tomar várias formas. Eles podem dizê-los num objetivo de comunicação, isto é, o de permitir ao ouvinte a sua compreensão; ou num objetivo de expressão, a fim de transmitir as emoções inerentes ao conteúdo do texto ou decorrentes da intenção do autor, o que implica desenvolver a habilidade de dicção. (p.9)

Neste caso, em concreto, penso que os alunos realizaram a leitura com o objetivo de transmitir as emoções inerentes ao conteúdo do conto e para isso, utilizaram muita expressividade, incorporando as personagens do conto.

Após a leitura, pedi aos alunos que relembassem as características do conto e que as enumerassem tendo em conta o presente conto, sendo que fui orientando sempre os alunos com questões, dando o tempo necessário para que me dessem uma resposta correta. Estanqueiro (2010) refere a importância do tempo de espera pelas respostas dos alunos dizendo que:

depois de dirigir uma pergunta a um aluno, é necessário saber esperar, para que ele pense a resposta. (...) um bom ritmo da aula é vivo, mas não apressado. A educação exige tempo e paciência. A pressa é inimiga do pensamento. (p.46)

Quando recordadas as características, perguntei à turma como pensariam que poderia acabar o conto e, imediatamente, uma aluna referiu que já conhecia o conto e pedi-lhe que contasse o seu final à turma.

Pedi a um aluno que encontrasse no texto dois recursos expressivos, uma comparação e uma personificação, tendo o aluno executado a tarefa com distinção.

No verso da folha estavam três exercícios, um em que os alunos teriam de preencher uma tabela, identificando o que teria acontecido após a primeira e segunda visitas do lobo; outro, de escolha múltipla, em que o aluno teria de identificar a classe de palavras a que pertencia a palavra sublinhada e por fim, um exercício com parte de um excerto do conto onde teriam de sublinhar adjetivos numerais.

Através do primeiro exercício, consegui introduzir o conteúdo gramatical pretendido tendo, imediatamente, perguntado as subclasses do adjetivo que já conheciam. O aluno "A" disse logo que já tinham estudado os adjetivos qualificativos e os numerais. Nesta primeira parte da aula procurei pôr em prática um dos pontos do Domínio de Leitura e Escrita das Metas Curriculares de Português: "reconhecer e

conhecer classes de palavras, integrando as palavras nas classes a que pertencem.” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães,2015).

Após essa informação, questionei a turma se sabiam o que eram adjetivos qualificativos, tendo dado uma resposta correta o aluno “B”. Após essa pequena explicação, pedi que identificassem no conto alguns adjetivos qualificativos que fui escrevendo no quadro. Imediatamente, a aluna “C” refere que a palavra “sete” pertence à classe dos adjetivos e à subclasse dos numerais. Acabei por lhe perguntar o que eram os adjetivos numerais, onde surgiu alguma hesitação por parte da aluna. Expliquei então que a palavra “sete” não era um adjetivo numeral, mas sim um quantificador.

De seguida, pedi à aluna “D” que se dirigisse até lá à frente e dei-lhe sete cartões para as mãos com diferentes imagens e pedi que as decorasse em 30 segundos. Disse-lhe que tinha uns segundinhos para olhar para os cartões enquanto explicava à turma o que iríamos fazer. Após a explicação, pus no *PowerPoint* um cronómetro com os 30 segundos. A aluna “D” desempenhou este desafio com distinção.

O objetivo da atividade seria distribuir, de seguida, cada imagem por sete alunos e outros sete cartões com os adjetivos numerais primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto, sexto e sétimo por outros sete alunos. Tal como referi, anteriormente, no verso da folha estava um terceiro exercício com parte do excerto do conto onde dizia os sítios onde os sete cabritinhos se tinham escondido. Assim, pedi ao aluno “E” que fosse lendo esse excerto e à medida que ia lendo, o aluno que tinha o adjetivo numeral “primeiro” teria de o levantar ao mesmo tempo da imagem do sítio correspondente ao esconderijo do primeiro cabritinho e assim, sucessivamente.

Todos participaram com empenho e responsabilidade o que levou a um bom clima de sala de aula, onde predominava a aprendizagem. Arends (2008, p.136) defende que “o processo de transformar salas de aula em comunidades de aprendizagem requer que os professores correspondam às múltiplas características dos seus alunos e salas de aula.”

Após esta atividade e de retirar algumas dúvidas, expliquei que iria mostrar umas cartas que continham os graus dos adjetivos, sendo que estariam viradas para baixo e teriam de retirar uma sem ver. À medida que iam retirando a carta, eu fui selecionando um dos adjetivos qualificativos que estavam no quadro escritos e que, tinham sido selecionados e retirados do excerto do conto, e teriam de colocar o adjetivo no grau pedido.

A tarefa foi executada com sucesso e apesar de não ter seguido à risca a ordem da planificação, tentei partir daquilo que os alunos me iam dizendo, o que levou a algumas trocas. No entanto, Doyle e Stronge (1990, 2002, citado em Arends, 2008) referem que:

o processo de aprender a ensinar é descrito por alguns como aquele através do qual os candidatos a professores aprendem a decidir que parte do conteúdo do currículo é importante que os alunos aprendam, e a forma como este pode ser ensinado no espaço da sala de aula, através da execução de atividades e eventos de aprendizagem. (p. 93)

Terminadas as atividades, pedi que arrumassem todo o material que tinham em cima da mesa, pois iria começar outra aula.

Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação

3.1. Descrição do capítulo

Este terceiro capítulo visa abordar a importância da avaliação como ferramenta do educador e professor. Começa por uma breve abordagem teórica do tema, onde se procura perceber a importância da avaliação, quais os seus objetivos e como deve ser feita. Seguidamente, são apresentados quatro dispositivos de avaliação, dois dos quais aplicados em turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e outros dois em turmas de 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Para cada um dos dispositivos de avaliação, é apresentada uma breve contextualização da situação em que os dispositivos foram aplicados, partindo para uma exposição dos parâmetros e critérios de avaliação e terminando com a apresentação e análise de resultados.

3.2. Fundamentação teórica

A avaliação assume diversos significados consoante as diferentes perspetivas e contextos e por isso, torna-se difícil defini-la. A avaliação é vista, muitas vezes, como algo obrigatório e pontual, sendo que na verdade, é um tema que se mostra como algo mais abrangente tanto para o professor como para o aluno. Sendo assim, Fernandes (2005) refere que:

os professores (...) utilizam a avaliação para monitorizar o progresso dos alunos, para avaliar o currículo e proceder ao seu refinamento, para introduzir correções no processo de ensino, para melhorar as aprendizagens, para orientar e motivar os alunos ou para preparar a atribuição de classificações. (p.17)

A finalidade da avaliação, segundo Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 337), "corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades".

É importante salientar a diferença entre a avaliação e a classificação. A avaliação, segundo Lopes e Silva (2012, p. 2), "tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem", isto é, ajudar a perceber se os alunos executam os progressos estipulados e quais as melhores estratégias a adotar para que consigam alcançar os resultados estabelecidos. No entanto, a classificação "tem uma intenção seletiva, isto é, resulta numa seriação dos alunos, na medida em que se lhes atribui uma posição numa determinada escala." (ibidem).

A avaliação pode assumir três tipos: avaliação de diagnóstico, formativa e sumativa, sendo a avaliação sumativa e formativa as mais debatidas. No entanto, é a forma como os resultados são utilizados que determina se a avaliação é classificada como formativa ou sumativa. (Lopes & Silva, 2012, p. 6). O objetivo da avaliação sumativa é “medir o nível do aluno, da escola ou o sucesso de um programa e envolve a avaliação do desempenho dos alunos de acordo com normas nacionais.” (ibidem). Por outro lado, a avaliação formativa é um processo contínuo que pretende envolver tanto os professores como os alunos numa dinâmica de cooperação, com o objetivo de recolher dados sobre a aprendizagem dos mesmos. Lopes e Silva (2012, p. 13) defendem que, a avaliação formativa é “um processo e não um produto que se focaliza em descobrir o que e como o aluno compreende todo o curso de formação.”

Para além destes dois tipos de avaliação, existe ainda a avaliação diagnóstica, sendo esta utilizado no início da aprendizagem. Então, como refere Ribeiro (1989, p.79), a avaliação diagnóstica serve para apurar a "posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes", sendo que, a avaliação de diagnóstico pratica-se no início de novas aprendizagens.

Com avaliação de diagnóstico, pretende-se, citando Ferreira (2007, p. 24), “averiguar o domínio dos pré-requisitos necessários ao início do processo de ensino-aprendizagem do aluno, que possibilitem que esteja em situação inicial propiciadora do sucesso na aprendizagem, determinando, por isso, a tomada de decisões iniciais relativas àquele processo.”

É notável que o mais importante é perceber de que forma é que o aluno aprenderá e qual será o tipo de avaliação que o fará da melhor maneira. A verdade é que todos os alunos são capazes de se aproximar dos objetivos definidos, de forma progressiva. O que diferencia os alunos "entre si é o ritmo com que essa aproximação acontece. É neste contexto que a avaliação assume um papel essencial e estratégico na melhoria da gestão do processo de ensino e aprendizagem" (Santos, 2008, p.3).

Lopes e Silva (2012, p. 35) sustentam que “quando a avaliação formativa é um componente essencial do trabalho em sala de aula, esta pode elevar os padrões de realização escolar e constituir-se o fator de maior influência nesse processo”. Por outro lado, as avaliações sumativas que são aplicadas aos alunos, para que seja atribuída uma nota no final do período letivo, “podem ser mais facilmente utilizadas para fins formativos. Os resultados estão mais rapidamente disponíveis e as metas de

aprendizagem que contemplam foram ensinadas mais recentemente”. No entanto, uma das grandes vantagens da avaliação sumativa é a utilização dos resultados dos testes sumativos para que o aluno consiga perceber onde falhou e quais as matérias onde terá de aprofundar o estudo.

Black e Wiliam (1998, citados em Lopes & Silva, 2012) transmitem a ideia de que:

embora a avaliação formativa tenha um efeito significativo sobre a aprendizagem de todos os alunos, ajuda mais os alunos de baixo rendimento escolar do que os outros e, porque eleva a realização total, reduz as diferenças de níveis de realização entre os alunos. (p. 35)

Sendo assim, é necessário perceber que cada tipo de avaliação tem as suas vantagens e desvantagens e que, o mais importante é permitir que os alunos sejam sempre o elemento central, deixando-os refletir sobre o que têm aprendido e compreendido e de que forma é que atingiram uma determinada meta.

Os dispositivos de avaliação aplicados neste relatório enquadram-se na avaliação do tipo formativo. Há a pretensão de identificar quais as dificuldades dos alunos e como ajudá-los a progredir. A escala utilizada, baseada na escala de Likert adaptada, compreende valores entre 0 e 10, seguindo os seguintes parâmetros:

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

3.3. Avaliação da atividade da disciplina de Português

3.3.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade da Disciplina de Português (anexo 2) foi aplicada a uma turma de 22 alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de perceber se os alunos conseguiam identificar os radicais das palavras, se reconheciam a diferença entre palavra simples e complexa e ainda, se aplicavam o conhecimento sobre derivação por afixação (sufixação e prefixação).

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos dois parâmetros de avaliação: identificação dos radicais das palavras e aplicação de conhecimentos sobre derivação por afixação (prefixação e sufixação).

Identificação dos radicais das palavras: este parâmetro avalia se o aluno é capaz de identificar corretamente o radical de uma palavra em palavras complexas. Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Seleciona corretamente 7 radicais;
- Seleciona corretamente 4 a 6 radicais;
- Seleciona corretamente 1 a 3 radicais;
- Resposta incorreta.

Aplicação de conhecimentos sobre derivação por afixação (prefixação e sufixação): este parâmetro avalia se o aluno é capaz de formar palavras derivadas por sufixação ou/e prefixação. Para tal, foram definidos os seguintes critérios:

- Escreve corretamente 5 palavras.
- Escreve corretamente 4 palavras.
- Escreve corretamente 3 palavras.
- Escreve corretamente 2 palavras.
- Escreve corretamente 1 palavra.
- Resposta incorreta.
- Escreve corretamente 3 palavras complexas.
- Escreve corretamente 2 palavras complexas.
- Escreve corretamente 1 palavra complexa.
- Resposta incorreta.
- Escreve corretamente 3 palavras complexas.
- Escreve corretamente 2 palavras complexas.
- Escreve corretamente 1 palavra complexa.
- Resposta incorreta.

O quadro 10 apresenta, de uma forma sintética, os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, bem como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 10 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de Português

	Parâmetros	Critérios		Cotação		
1	Identificação dos radicais das palavras	1.1.	Seleciona corretamente 7 radicais	2	2	
			Seleciona corretamente 4 a 6 radicais	1,5		
			Seleciona corretamente 1 a 3 radicais	0,3		
			Resposta incorreta	0		
		1.2.	Seleciona corretamente 7 radicais	2	2	
			Seleciona corretamente 4 a 6 radicais	1,5		
			Seleciona corretamente 1 a 3 radicais	0,3		
			Resposta incorreta	0		
2	Aplicação de conhecimentos sobre derivação por afixação (prefixação e sufixação)	2	Escreve corretamente 5 palavras	3	3	
			Escreve corretamente 4 palavras	2,4		
			Escreve corretamente 3 palavras	1,8		
			Escreve corretamente 2 palavras	1,2		
			Escreve corretamente 1 palavras	0,6		
			Resposta incorreta	0		
		3	Escreve corretamente 3 palavras complexas	1,5	1,5	
			Escreve corretamente 2 palavras complexas	1		
			Escreve corretamente 1 palavra complexa	0,5		
			Resposta incorreta	0		
		4	Escreve corretamente 3 palavras complexas	1,5	1,5	
			Escreve corretamente 2 palavras complexas	1		
			Escreve corretamente 1 palavra complexa	0,5		
			Resposta incorreta	0		
		Total				10

3.3.3. Apresentação e análise de resultados

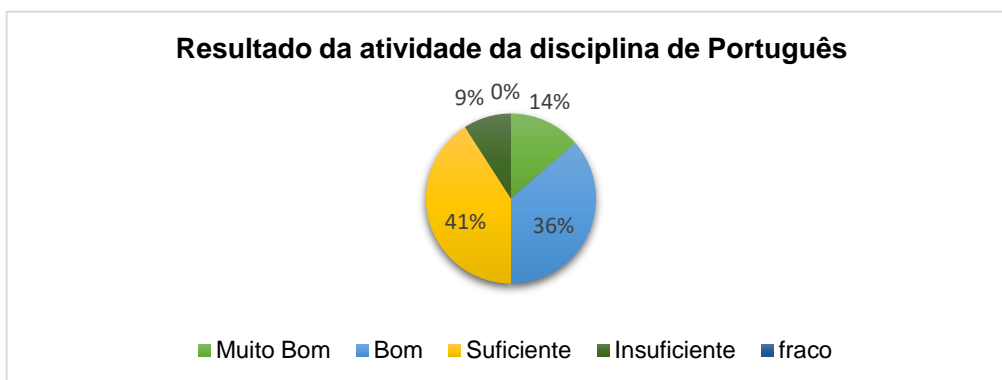


Figura 1 - Resultado da atividade da disciplina de Português

A figura 1 mostra que os resultados desta avaliação variaram entre o Insuficiente e o Muito Bom. Mais de metade da turma, 77% dos alunos, ou seja, 17 alunos, obteve classificação entre o Suficiente e o Bom sendo que, 9 alunos obtiveram pontuação entre os 5 e os 6,9 valores e 8 alunos entre os 7 e os 8,9 valores, pelo que posso afirmar que, de uma maneira geral, a turma teve algumas dificuldades na compreensão do conteúdo gramatical abordado.

A observação mais atenta da grelha (Anexo 2) leva a perceber que o exercício três foi aquele onde os alunos mais erraram. Neste exercício, composto por 5 alíneas, era pedido que os alunos formassem palavras derivadas da palavra a negrito apresentada, tendo em conta as indicações dadas. Alguns alunos, nomeadamente 5 alunos, não compreenderam o exercício tendo obtido pontuação 0, sendo que um nem

sequer respondeu. Os alunos A1 e A20 obtiveram classificação insuficiente, tendo tido dificuldade da identificação do radical de uma palavra e na criação de novas palavras a partir de outras ou utilizando certos sufixos e prefixos. Santos et al. (2010) referem que:

há que interpretar a informação recolhida, muitas vezes no momento, para agir de seguida em conformidade. Agir em conformidade significa diferenciar. Por outras palavras, ser capaz de interagir com cada aluno de acordo com o que ele tem de específico e particular. (p. 13)

Face ao resultado, o professor deve adotar outras estratégias diferentes das aplicadas para que o aluno consiga ultrapassar as suas dificuldades. Fernandes (2005, p. 78) sustenta que “a seleção das tarefas é fundamental porque é nas atividades que suscita, quer aos professores, quer aos alunos que pode residir a essência de um processo de ensino orientado.”

De resto, a turma no geral, mesmo tendo demonstrado algumas dificuldades na resolução de certos exercícios, obteve uma média de Bom.

3.4. Avaliação da atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal

3.4.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade da Disciplina de História e Geografia de Portugal (anexo 3) foi aplicada numa turma de 23 alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo desta atividade era avaliar o conhecimento dos alunos em relação à Batalha de Alcácer Quibir e à morte de D. Sebastião.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos três parâmetros de avaliação: aplicação de conhecimentos sobre o tempo e espaço onde decorreu a Batalha de Alcácer Quibir e as consequências da mesma para Portugal, análise, a partir de um documento, das consequências políticas da morte de D. Sebastião em Alcácer Quibir e conhecimento dos grupos sociais apoiantes dos pretendentes ao trono.

Aplicação de conhecimentos sobre o tempo e espaço onde decorreu a Batalha de Alcácer Quibir e as consequências da mesma para Portugal: este parâmetro avalia se o aluno é capaz de identificar onde e quando ocorreu a Batalha de Alcácer Quibir e quais as consequências da Batalha para Portugal. Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Situa corretamente a batalha no tempo;
- Resposta incorreta;

- Situa corretamente a batalha no espaço;
- Resposta incorreta;
- Identifica corretamente as duas consequências, presentes no documento escrito, da Batalha de Alcácer Quibir;
- Identifica corretamente uma das consequências, presentes no documento escrito, da Batalha de Alcácer Quibir;
- Resposta incorreta.

Análise, a partir de um documento, das consequências políticas da morte de D. Sebastião em Alcácer-Quibir: este parâmetro avalia se o aluno consegue retirar a informação de um documento referente às consequências da morte de D. Sebastião em Alcácer Quibir. Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Refere a causa que levou Portugal a viver uma crise dinástica;
- Resposta incorreta;
- Identifica corretamente os três pretendentes ao trono;
- Identifica corretamente dois dos pretendentes ao trono;
- Identifica corretamente um dos pretendentes ao trono;
- Resposta incorreta;
- Por cada resposta correta 0,2. (16 respostas x 0,2 = 3,2).

Conhecimento dos grupos sociais apoiantes dos pretendentes ao trono: este parâmetro avalia se o aluno consegue identificar os apoiantes dos pretendentes ao trono. Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Identifica corretamente os três grupos sociais apoiantes dos pretendentes ao trono;
- Identifica corretamente dois grupos sociais apoiantes dos pretendentes ao trono;
- Identifica corretamente um grupo social apoiantes dos pretendentes ao trono;
- Resposta incorreta;
- Por cada resposta incompleta desconta 0,25 da mesma.

O quadro 11 apresenta, de uma forma sintética, os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, bem como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 11 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal

Parâmetros		Critérios			Cotação	
1	Aplicação de conhecimentos sobre o tempo e espaço onde decorreu a Batalha de Alcácer Quibir e as consequências da mesma para Portugal	1.1.	a.)	Situa corretamente a batalha no tempo	0,4	0,8
				Resposta incorreta	0	
		b.)		Situa corretamente a batalha no espaço	0,4	
				Resposta incorreta	0	
		1.2.		Identifica corretamente as duas consequências, presentes no documento escrito, da Batalha de Alcácer Quibir	2	2
				Identifica corretamente uma das consequências, presentes no documento escrito, da Batalha de Alcácer Quibir	1	
	Resposta incorreta		0			
2	Análise, a partir de um documento, das consequências políticas da morte de D. Sebastião em Alcácer-Quibir	2.1		Refere a causa que levou Portugal a viver uma crise dinástica	1	5,7
				Resposta incorreta	0	
		2.2		Identifica corretamente os três pretendentes ao trono	1,5	
				Identifica corretamente dois dos pretendentes ao trono	1	
				Identifica corretamente um dos pretendentes ao trono	0,5	
				Resposta incorreta	0	
		2.3		Por cada resposta correta 0,2. (16 respostas x 0,2 = 3,2)	3,2	
3	Conhecimento dos grupos sociais apoiantes dos pretendentes ao trono		Identifica corretamente os três grupos sociais apoiantes dos pretendentes ao trono	1,5	1,5	
			Identifica corretamente dois grupos sociais apoiantes dos pretendentes ao trono	1		
			Identifica corretamente um grupo social apoiantes dos pretendentes ao trono	0,5		
			Resposta incorreta	0		
			Por cada resposta incompleta desconta 0,25 da mesma	0,25		
Total					10	

3.4.3. Apresentação e análise de resultados

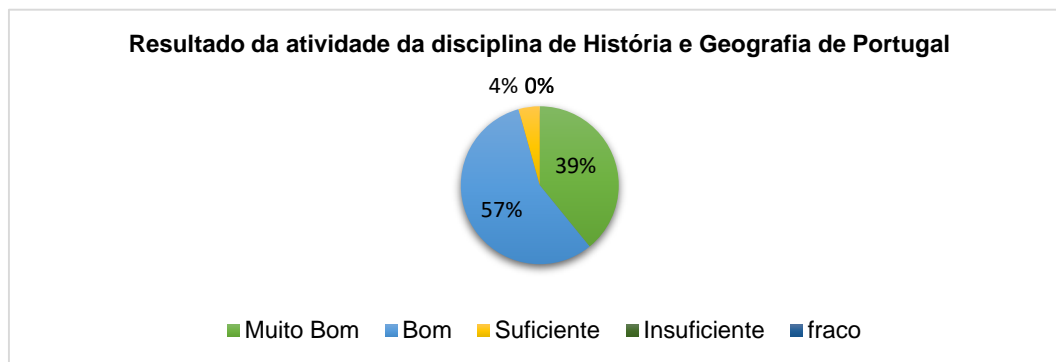


Figura 2 - Resultado da atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal

A figura 2 mostra que os resultados desta avaliação variaram entre o Suficiente e o Muito Bom. Mais de metade da turma, 57% dos alunos, ou seja, 13 alunos obteve uma pontuação entre 7 e 8,9 valores, numa escola até 10 valores, pelo que posso afirmar que de uma maneira geral a turma compreendeu bem os acontecimentos relacionados com a Batalha de Alcácer Quibir e a morte de D. Sebastião.

A observação mais atenta da grelha de avaliação (Anexo 3) leva a perceber que o exercício 1.2. foi aquele onde os alunos mais erraram. Nesta pergunta, era pedido que os alunos retirassem informações do documento escrito sobre as consequências da

Batalha de Alcácer Quibir para Portugal. Alguns alunos procuraram identificar as consequências da Batalha para Portugal, não recorrendo ao documento. Embora possamos organizar os conteúdos que queremos transmitir de uma certa forma, nada nos garante que o aluno irá seguir essa sequência e que a aprendizagem apenas se desenvolva se o aluno a respeitar (Serpa, 2010, p. 114).

A partir destes resultados, o professor deve proporcionar aos alunos atividades para a leitura de documentos escritos e a sua análise, a fim de que compreendam a formulação das perguntas. Serpa (2010, p.114) defende que “os “alunos sem bases” não podem adquirir determinados conceitos” e, sendo assim, torna-se imprescindível que os alunos consigam colmatar as suas dificuldades, segundo a orientação do professor.

3.5. Avaliação da atividade da disciplina de Matemática

3.5.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade da Disciplina de Matemática (anexo 4) foi aplicada numa turma de 21 alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo desta atividade era perceber se os alunos compreendiam o conceito de poliedro e de ângulo, se identificavam um sólido geométrico, realizando a sua descrição e ainda, se sabiam medir o volume de um sólido utilizando a unidade cúbica.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos três parâmetros de avaliação: classificação de sólidos geométricos e de ângulos, conhecimento de diferentes sólidos geométricos e medição de volumes em unidades cúbicas.

Classificação de sólidos geométricos e de ângulos: este parâmetro avalia se a criança é capaz de identificar sólidos geométricos e ainda o ângulo agudo. Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Classifica corretamente o poliedro;
- Resposta incompleta;
- Resposta incorreta.

Conhecimento de diferentes sólidos geométricos: este parâmetro avalia se o aluno consegue descrever um sólido tendo em conta as suas características. Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Completa corretamente a descrição do sólido geométrico;

– Se tem lacunas não preenchidas ou erradas, 0,5 cada lacuna bem preenchida.

Medição de volumes em unidades cúbicas: este parâmetro avalia se o aluno consegue medir o volume de uma figura. Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Refere corretamente o volume da caixa;
- Resposta incorreta.

O quadro 12 apresenta, de uma forma sintética, os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, bem como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 12 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de Matemática

Parâmetros		Critérios		Cotação	
1	Classificação de sólidos geométricos e de ângulos	1.1.	Classifica corretamente o poliedro	2	2
			Resposta incompleta	1	
			Resposta incorreta	0	
		1.2.	Classifica corretamente o ângulo	2	2
			Resposta incorreta	0	
2	Conhecimento de diferentes sólidos geométricos	2	Completa corretamente a descrição do sólido geométrico	3	3
			Se tem lacunas não preenchidas ou erradas, 0,5 por cada lacuna bem preenchida	0,5	
			Resposta incorreta	0	
3	Medição de volumes em unidades cúbicas	3	Refere corretamente o volume da caixa	3	3
			Resposta incorreta	0	
Total					10

3.5.3. Apresentação e análise de resultados

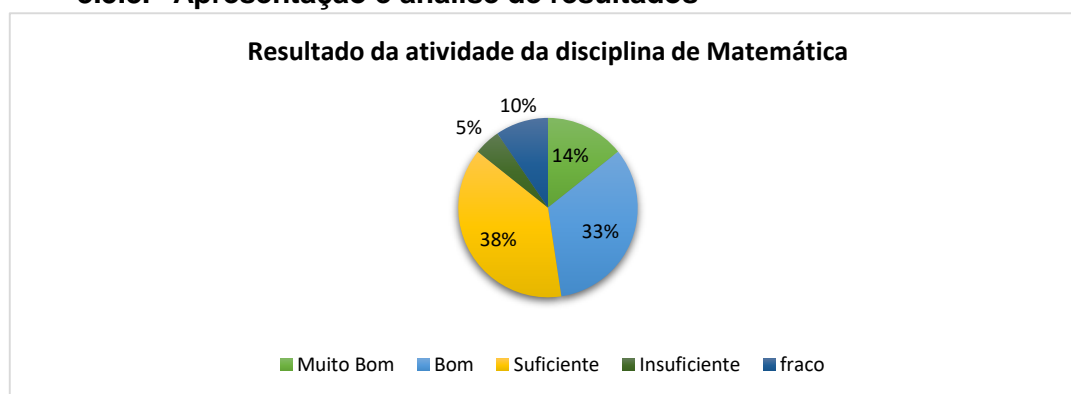


Figura 3 - Resultado da atividade da disciplina de Matemática

A figura 3 mostra que os resultados desta avaliação variaram entre o Fraco e o Muito Bom. A maioria dos alunos, 38% dos alunos, ou seja, 8 alunos obteve uma pontuação entre 5 e 6,9 valores, numa escola até 10 valores, pelo que posso afirmar que de uma maneira geral a turma terá de praticar mais de forma a melhorar os resultados.

A observação mais atenta da grelha de avaliação (Anexo 4) leva a perceber que o exercício 3 foi aquele onde os alunos mais erraram. Nesta pergunta, era pedido que

os alunos descobrissem o volume de uma caixa, tendo em conta as indicações dadas. A maioria dos alunos teve alguma dificuldade em perceber o exercício e a chegar à resposta correta o que me leva a concluir que será necessário incidir mais neste tipo de exercícios, sendo assim, Santos et al. (2010, p. 61) referem que “as práticas de remediação passam habitualmente pela repetição de procedimentos mais ou menos normalizados”.

A partir destes resultados, o professor deve diversificar as estratégias de ensino e a resolução de mais exercícios levando o aluno a perceber o seu erro e a melhorá-lo. Santos et al. (2010, p. 64) salientam que “deve dar-se oportunidade ao aluno para ser ele próprio a identificar o erro e a corrigi-lo. São estratégias que favorecem uma aprendizagem mais duradoura no tempo”. Para além disso, é importante o aluno ter o feedback do professor ao longo da realização da avaliação das aprendizagens, pois como refere Fernandes (2005, p. 84), “o feedback desempenha um papel crucial na aprendizagem porque, através dele, os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, ou dos *standards*, que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos”.

3.6. Avaliação da atividade da disciplina de Estudo do Meio

3.6.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade da Disciplina de Estudo do Meio (Anexo 5) foi aplicada numa turma de 22 alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo desta atividade era avaliar o conhecimento dos alunos em relação aos sistemas do corpo humano, nomeadamente, o digestivo e o respiratório.

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos dois parâmetros de avaliação: descrever, de forma simplificada, e com recurso a representações, o sistema digestivo, reconhecendo que o seu bom funcionamento implica cuidados específicos; descrever, de forma simplificada, e com recurso a representações, o sistema respiratório, reconhecendo que o seu bom funcionamento implica cuidados específicos e conhecimento da função de cada sistema.

Descrição, de forma simplificada, e com recurso a representações, o sistema digestivo, reconhecendo que o seu bom funcionamento implica cuidados específicos: este parâmetro avalia se o aluno é capaz de identificar corretamente os órgãos do sistema respiratório e o processo da digestão. Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Identifica corretamente 11 órgãos;
- Identifica corretamente 10 órgãos;
- Identifica corretamente 9 órgãos;
- Identifica corretamente 8 órgãos;
- Identifica corretamente 7 órgãos;
- Identifica corretamente 6 órgãos;
- Identifica corretamente 5 órgãos;
- Identifica corretamente 4 órgãos;
- Identifica corretamente 3 órgãos;
- Identifica corretamente 2 órgãos;
- Identifica corretamente 1 órgão;
- Não identifica nenhum órgão;
- Por cada resposta correta, 0,2 ($0,2 \times 7 = 1,4$).

Descrição, de forma simplificada, e com recurso a representações, o sistema respiratório, reconhecendo que o seu bom funcionamento implica cuidados específicos: este parâmetro avalia se o aluno é capaz de identificar corretamente os órgãos do sistema respiratório e o processo da digestão, se descreve corretamente por onde passa o ar inspirado até chegar aos pulmões e se indica corretamente os movimentos realizados na respiração. Para tal, foram definidos os seguintes critérios:

- Identifica corretamente 9 órgãos;
- Identifica corretamente 8 órgãos;
- Identifica corretamente 7 órgãos;
- Identifica corretamente 6 órgãos;
- Identifica corretamente 5 órgãos;
- Identifica corretamente 4 órgãos;
- Identifica corretamente 3 órgãos;
- Identifica corretamente 2 órgãos;
- Identifica corretamente 1 órgão;
- Não identifica corretamente nenhum órgão;
- Completa corretamente o esquema;
- Por cada resposta correta, 0,2 ($0,2 \times 5 = 1$);

- Indica corretamente os dois movimentos realizados na respiração;
- Indica corretamente um dos movimentos realizados na respiração;
- Não indica corretamente nenhum movimento.

Conhecimento da função de cada sistema: este parâmetro avalia se o aluno é capaz de identificar corretamente a função dos sistemas digestivo e respiratório. Para tal, foram definidos os seguintes critérios:

- Legenda corretamente, de acordo com a função de cada sistema.
- Resposta incorreta.

O quadro 13 apresenta, de uma forma sintética, os parâmetros e critérios definidos para esta atividade, bem como as cotações atribuídas aos mesmos.

Quadro 13 - Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da disciplina de Estudo do Meio

	Parâmetros	Critérios		Cotação			
1	Descrever, de forma simplificada, e com recurso a representações, o sistema digestivo, reconhecendo que o seu bom funcionamento implica cuidados específicos	1	Identifica corretamente 11 órgãos	3,3	4,7		
			Identifica corretamente 10 órgãos	3			
			Identifica corretamente 9 órgãos	2,7			
			Identifica corretamente 8 órgãos	2,4			
			Identifica corretamente 7 órgãos	2,1			
			Identifica corretamente 6 órgãos	1,8			
			Identifica corretamente 5 órgãos	1,5			
			Identifica corretamente 4 órgãos	1,2			
			Identifica corretamente 3 órgãos	0,9			
			Identifica corretamente 2 órgãos	0,6			
			Identifica corretamente 1 órgão	0,3			
			Não identifica nenhum órgão	0			
			2	Por cada resposta correta, 0,2 (0,2 x 7 = 1,4)			
2	Descrever, de forma simplificada, e com recurso a representações, o sistema respiratório, reconhecendo que o seu bom funcionamento implica cuidados específicos	3	Identifica corretamente 9 órgãos	2,7	4,5		
			Identifica corretamente 8 órgãos	2,4			
			Identifica corretamente 7 órgãos	2,1			
			Identifica corretamente 6 órgãos	1,8			
			Identifica corretamente 5 órgãos	1,5			
			Identifica corretamente 4 órgãos	1,2			
			Identifica corretamente 3 órgãos	0,9			
			Identifica corretamente 2 órgãos	0,6			
			Identifica corretamente 1 órgão	0,3			
			Não identifica corretamente nenhum órgão	0			
			4	Completa corretamente o esquema		1	
			4	Por cada resposta correta, 0,2 (0,2 x 5 = 1)			
			5	Indica corretamente os dois movimentos realizados na respiração		0,8	
Indica corretamente um dos movimentos realizado na respiração	0,4						
Não indica corretamente nenhum movimento	0						
3	Conhecimento da função de cada sistema	6	Legenda corretamente, de acordo com a função de cada sistema	0,8	0,8		
			Resposta incorreta	0			
Total				10			

3.6.3. Apresentação e análise de resultados

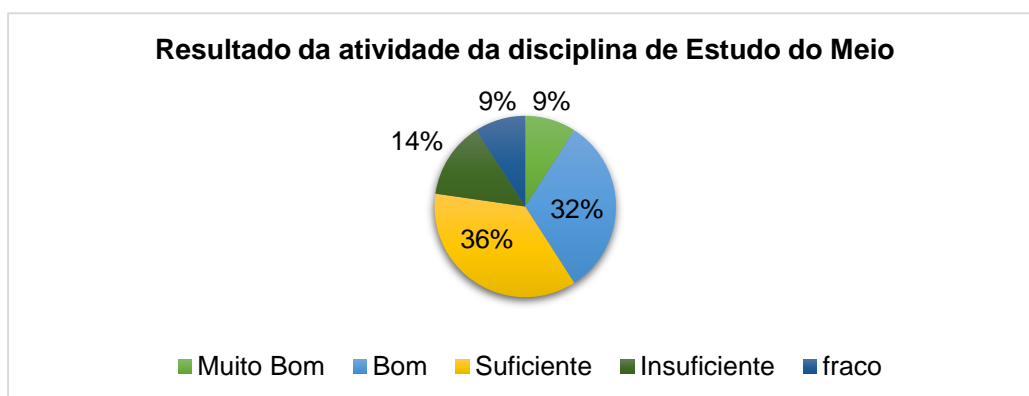


Figura 4 - Resultado da atividade da disciplina de Estudo do Meio

A figura 4 mostra que os resultados desta avaliação variaram entre o Fraco e o Muito Bom. A maioria dos alunos, 36%, ou seja, 8 alunos obteve uma pontuação entre 5 e 6,9 valores, numa escola até 10 valores, pelo que posso afirmar que de uma maneira geral a turma não atingiu os resultados esperados.

A observação mais atenta da grelha de avaliação (anexo 5) leva a perceber que o exercício 1 foi aquele onde os alunos mais erraram. Nesta pergunta, era pedido que os alunos legendassem um esquema com os nomes dos órgãos do sistema digestivo. Tendo em conta a pontuação obtida pela maioria dos alunos, posso concluir que esse conteúdo não ficou bem compreendido.

A partir destes resultados, o professor deve diversificar as estratégias de forma a que os alunos com maior dificuldade consigam obter melhores resultados. Como defende Cortesão (1993, citado em Leite & Fernandes, 2002, p. 41), “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”.

Para além disso, é importante acompanhar e insistir na aprendizagem destes alunos para que a dúvida não permaneça, tal como defendem Cohen & Fradique (2018, p.94), “o processo de monitorização é essencial para regular, motivar e mobilizar todos os intervenientes”. Por outro lado e com a mesma importância, ao identificar as fragilidades do aluno, o professor poderá atuar com mais eficácia, Cohen & Fradique (2018, p. 94) referem que “a identificação e a definição de fragilidades e potencialidades, decorrentes do trabalho realizado, agilizarão a reflexão e a partilha de pontos de vista, enriquecendo e garantindo a qualidade do processo”.

Capítulo 4 – Projeto Final – “Passo a passo, desenhamos o futuro!”

4.1. Introdução ao tema do projeto

Segundo a Direção Geral de Educação (2013, p. 1), “a prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade”. Este projeto debruçar-se-á sobre o tema da Educação para os Direitos Humanos, uma das áreas temáticas de Educação para a Cidadania. Como atividade pedagógica, promover o debate sobre os Direitos Humanos na Educação para a Cidadania significa promover o desenvolvimento da consciência cívica. Esta proposta de projeto tem como principal objetivo trabalhar de forma interdisciplinar a temática dos direitos humanos numa turma de 5.º ano do 2.º ciclo do Ensino Básico, tendo em conta que esta é uma das áreas temáticas proposta para a Educação para a Cidadania no Ensino Básico.

É importante ver a educação para a cidadania como algo possível de trabalhar e desenvolver ao longo do dia das crianças, abrangendo as diferentes disciplinas e áreas do currículo, contribuindo para o desenvolvimento e construção da identidade de cada um tal como o desenvolvimento da sua consciência cívica. Tal como Afonso (2007, p. 14) defende, a Educação para a Cidadania, “tal como o Português e as Tecnologias de Informação e Comunicação, é uma componente transversal aos currículos, devendo por isso ser incluída em todos os programas disciplinares e trabalhada por todos os professores”, ou seja, esta componente não é da responsabilidade apenas de um professor, mas sim dos vários professores das diferentes disciplinas, sempre que possível.

Ao longo da execução deste projeto pretendo que os alunos sejam autónomos e desenvolvam o pensamento crítico e para isso, será necessário que estejam em contacto com a comunidade e os seus problemas, interrogando-se sobre várias temáticas dentro da área dos Direitos Humanos, de forma a perceberem que problemas existem na sociedade e de que forma é que poderiam mudar algo na sociedade, sendo cidadãos ativos. Afonso (2007) refere que:

Embora os professores considerem importante a educação cívica, salientando valores de natureza ética e relacional, continuam a centrar-se mais nos conhecimentos sobre a sociedade do que no desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e autónomo ou na participação ativa dos alunos em ações concretas na comunidade. (p. 15)

Nesse sentido, o “Passo a passo, desenhamos o futuro!” é um projeto que procura desenvolver nas crianças competências e atitudes de participação. A ideia deste projeto é não só dar a conhecer os Direitos Humanos e todas as questões relacionadas com esta temática, mas sim levá-los a perceber que existem pessoas que não têm os mesmos direitos que nós e que, para que isso mude, temos de começar por algum lado. Para isso, é importante que estas crianças, através do trabalho de projeto descubram de que forma é que se poderia mudar algumas situações no mundo. Importa salientar que este projeto aposta, para além da aquisição de conhecimento, "no desenvolvimento de competências e de atitudes de participação" (Afonso, 2007, p.16), acentuando-se o seu "carácter prático, valorizando-se a participação dos indivíduos na comunidade e nas interações que aí se estabelecem" (idem, p.15).

Segundo Afonso (2007, p. 17), é importante, de entre várias competências, reforçar e identificar “os três aspetos fundamentais duma prática pedagógica participativa: saber, valorizar e agir. Na realidade, toda a ação cívica supõe a conjugação de conhecimentos, valores e ações, para uma participação refletida e empenhada.”

Para tal, é relevante que os pais participem passiva e ativamente nas vivências dos seus filhos e a escola assume um papel importante nesse aspeto. Cabe aos professores estabelecer uma relação harmoniosa com os encarregados de educação para que estes também mostrem motivação para se envolverem nestes projetos. Tal como Reis (2008) refere:

A presença, em cada escola, de um grupo de professores/mediadores/organizadores, pessoas com formação adequada para incrementar e desenvolver programas/estratégias que facilitem uma maior comunicação e aproximação das famílias, permitiria o estabelecimento de relações positivas entre as famílias e a escola, em estreita colaboração com os colegas, e, poderá contribuir, sem dúvida, para diminuir as discontinuidades culturais, e desenvolver junto dos alunos, uma atitude mais positiva em relação à escola e à aprendizagem aumentando a sua probabilidade de sucesso escolar e social. (p.128)

Assim, este capítulo está dividido em três partes: a fundamentação teórica, onde se clarifica e justifica a utilização da metodologia de projeto, bem como a pertinência do tema escolhido; o desenvolvimento do projeto, no qual se explica todas as etapas do mesmo, de forma detalhada; e, por fim, as considerações finais, onde é feita uma pequena reflexão sobre tudo o que foi exposto.

4.2. Fundamentação teórica

Metodologia de projeto

Cosme (2018, p. 56) afirma que “a metodologia de projeto pode ser identificada como uma metodologia bastante ampla, do ponto de vista das situações que a justificam”. O trabalho de projeto “compõe um dispositivo metodológico que, com o objetivo de levar a que existam situações de formação na sala de aula, pode ser utilizado para desenvolver a curiosidade dos alunos e levá-los a olhar o mundo e a encontrar respostas para viver no mesmo” (ibidem).

Esta metodologia de trabalho pode ser caracterizada tendo em conta três fatores, tal como Cosme (2018) refere:

(i) à noção de problema como elemento propulsor do projeto; (ii) à cooperação entre os alunos para definir as estratégias de abordagem dos problemas quer o investimento na resolução dos mesmos como experiência formativa decisiva e (iii) à partilha dos produtos e das aprendizagens realizadas como condição cuja dimensão formadora, tanto do ponto de vista cultural como do ponto de vista ético, importa respeitar. (p. 52)

Torna-se complicado delinear um caminho sem saber onde se pretende chegar (Barbier, 1993). Assim, é importante perceber de que forma deveremos encaminhar os alunos para os objetivos de aprendizagens que pretendemos para os alunos e quais os recursos que necessitamos. Para além disso, é necessário que as atividades sejam planificadas e tal como refere Gingras (1977, citado em Barbier, 1993, p. 143), “a identificação dos objetivos é o ponto fulcral da planificação e do desenvolvimento”, pois “é suposto esses objetivos dirigirem a ação, guiarem a escolha dos métodos, meios e estratégias” (ibidem).

Cosme e Trindade (2013, citados em Cosme, 2018, p. 59) sustentam a ideia de que “a ação docente determina a intervenção no processo de aprendizagem ao incentivar os alunos a aprenderem juntos e a desenvolverem aptidões para as discussões coletivas”, sendo que, o professor desempenha um papel importante na aprendizagem, independentemente da metodologia utilizada em sala de aula, assim Onuchic (1999, citado em Cosme, 2018, p. 60), defende que este “além de auxiliar os alunos a serem capazes de mobilizar saberes, é ele quem medeia, observa, consulta e incentiva a aprendizagem”.

Sendo assim, surgem algumas questões fundamentais que poderão ser colocadas aos professores depois de decidirem trabalhar segundo esta metodologia. Cosme (2018, p. 53) enumera as seguintes questões:

– Como é que se constrói e formula um problema que seja desafiante, significativo e exequível para os diferentes elementos que constituem o grupo de trabalho?

– Como é que se promove a participação desses elementos quer na definição e formulação dos problemas quer, posteriormente, na sua transformação em projetos?

– Como é que a atividade dos alunos se constrói e se alimenta?

– Como é que se instituem os mecanismos de regulação e autorregulação que possam contribuir para que tal atividade ocorra e, simultaneamente, para que os alunos se autonomizem neste âmbito?

Numa visão global, as etapas da metodologia de projeto, segundo Cosme (2018, p. 54) são as seguintes: (i) definição ou seleção do problema; (ii) inquirição acerca dos saberes dos protagonistas sobre o referido problema; (iii) escolha e formulação de problemas parcelares; (iv) preparação e planeamento do trabalho; (v) avaliação intermédia e (vi) avaliação final.

A escolha do tema

A partir das exigências do perfil do aluno, aprovado em 2017 para a escolaridade básica em Portugal, escolhi este tema, pois enquadra na lógica de desenvolver as áreas de competência, (i) consciência e domínio do corpo; (ii) linguagens e textos; (iii) informação e comunicação; (iv) pensamento crítico e pensamento criativo; (v) raciocínio e resolução de problemas; (vi) saber científico técnico e tecnológico; (vii) relacionamento interpessoal; (viii) desenvolvimento pessoal e autonomia; (ix) bem-estar, saúde e ambiente e (x) sensibilidade estética e artística e valores, (i) liberdade; (ii) responsabilidade e integridade; (iii) cidadania e participação; (iv) excelência e exigência e (v) curiosidade, reflexão e inovação (Ministério da Educação, 2013, p. 12).

Neste sentido, é importante olharmos para a Escola que temos e de que forma poderemos trabalhar a Cidadania e Desenvolvimento, seguindo as exigências do perfil do aluno em concordância com as outras disciplinas. Costa et al. (2018, citados em Cohen e Fradique, 2018) defendem que:

A revolução digital e a expansão da sociedade do conhecimento que caracterizam o século XXI, colocam à Escola atual novos desafios, no sentido de capacitar as crianças e os jovens com conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, para que se assumam como construtores de um futuro melhor. (p. 10)

Nos dias de hoje, “pede-se às escolas que sejam eficazes ao nível das aprendizagens e da sua qualidade, pois é na forma como são eficazes que surge o

sucesso educativo de todos numa perspetiva inclusiva e de equidade” (Cohen & Fradique, 2018). O Parlamento Europeu (2007, citado em Cohen e Fradique, 2018, p. 11) refere que “um sistema educativo será equitativo se os resultados obtidos pelos alunos forem independentes do meio socioeconómico e de outros fatores de desvantagem educativa e sempre que adaptar os recursos às circunstâncias concretas e particulares de aprendizagem de cada indivíduo”.

Cohen & Fradique (2018) defendem que:

A Escola do século XXI, enquanto organização aprendente, é flexível e adota uma pedagogia individual, no sentido de: a. assegurar a aprendizagem de todos os alunos (Alves & Cabral, 2017), de modo que estes se assumam enquanto cidadãos ativos, empreendedores responsáveis, preparados para o futuro; participem no mundo e influenciem pessoas; se tornem agentes ativos não apenas no seu percurso escolar e formativo, mas do seu próprio projeto de vida; b. preparar crianças e jovens para pensarem por si e para saberem colaborar, cooperar e conviver; c. desenvolver a capacidade de resolver problemas complexos, de questionar o saber estabelecido, de integrar o conhecimento emergente, de comunicar eficientemente e de promover o bem-estar. (p. 11)

É assim importante preparar os alunos para a imprevisibilidade do mundo que os rodeia e para isso, é necessário que exista uma “escola que responda aos desafios do mundo atual, apostando na diferenciação pedagógica e garantindo melhores aprendizagens” (Cohen & Fradique, 2018).

A União Europeia (2018, citado em Cohen & Fradique, 2018, p. 84) diz que “a cidadania experimenta-se, não se pode aprender só nos livros”. Esta frase reflete muito a minha escolha, pois, o aluno para além do conhecimento necessita de desenvolver atitudes e valores e com os desafios que o mundo tem colocado no caminho de cada um, é importante que os jovens, desde cedo, saibam como agir perante aquilo que os rodeia.

4.3. Desenvolvimento do projeto

Este projeto divide-se em várias ações direcionadas para o 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Serão sessões ministradas na sala de aula e noutros espaços da escola, acompanhadas pelo professor titular da disciplina e quando possível, por professores de outras disciplinas. As sessões a realizar têm uma duração de 50 minutos, sendo que poderão ser cedidos outros 50 minutos de outras disciplinas, quando necessário e pertinente. Todo o trabalho ao longo do ano irá refletir-se num dia aberto às famílias dos alunos com o objetivo de partilhar o que desenvolveram e de que forma podem sensibilizar o outro para a temática em questão.

4.3.1. Problema

– Como trabalhar a temática Direitos Humanos numa perspetiva interdisciplinar, com alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico numa escola portuguesa?

4.3.2. Problemas parcelares

– Que direitos humanos os alunos escolhem para estudar neste projeto?

– Como articular o trabalho de projeto nas várias disciplinas do 2.º Ciclo?

– Que técnicas serão desenvolvidas para apresentar o projeto à escola?

– Como envolver a comunidade educativa (alunos, professores, encarregados de educação, funcionários, estruturas do meio envolvente) neste projeto?

4.3.3. Destinatários

– Uma turma de 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

4.3.4. Entidades envolvidas

Toda a comunidade será envolvida neste projeto: os elementos que intervêm diretamente na escola (alunos, corpo docente, não docente, direção, encarregados de educação, fornecedores).

4.3.5. Motivação e negociação

A fase de motivação e negociação decorrerá ao longo de uma semana.

Todas as aulas da manhã, iniciar-se-ão com o visionamento de um pequeno filme que fale e sensibilize os alunos para a temática que irão trabalhar ao longo do ano.

Cada professor, no final do pequeno filme, lança questões que façam os alunos refletir. Na última manhã, o diretor de turma deverá questionar a turma o porquê de naquela semana terem iniciado sempre o dia com um pequeno vídeo que os fez refletir. Ouvidas as respostas dos alunos, o diretor de turma lança o tema que irão trabalhar na disciplina de Educação para a Cidadania, pedindo aos alunos que realizem pesquisas sobre o tema para que na primeira aula de cidadania possam debater sobre o tema.

4.3.6. Objetivos gerais

– Promover o conhecimento sobre o que são os direitos humanos, qual o seu significado, que valores, princípios e instrumentos os apoiam e protegem.

– Envolver a comunidade educativa.

– Articular o trabalho de projeto nas várias disciplinas do 2.º Ciclo.

- Sensibilizar os alunos para a prática dos direitos humanos na vida quotidiana.
- Praticar a cidadania.
- Compreender a importância de trabalhar em comunidade.
- Desenvolver a capacidade argumentativa do aluno.

4.3.7. Objetivos específicos

- Desenvolver atitudes e valores nas diferentes dimensões de cidadania.
- Desenvolver a responsabilidade e criatividade.
- Desenvolver a capacidade de dialogar e trabalhar em cooperação com os outros.
- Contribuir para garantir a genuína participação dos alunos nas decisões que lhes dizem respeito.
 - Permitir a descoberta de talentos/aptidões ou a sua busca.
 - Permitir desenvolver diversas competências transversais.
 - Criar hábitos de funcionamento em projeto.
 - Compreender o conceito de direitos e deveres/responsabilidades no meio escolar.
 - Identificar os direitos e deveres que têm enquanto cidadãos/ãs Portugueses.

4.3.8. Planeamento

1.ª fase – Apresentação do projeto à turma e sensibilização – Numa primeira abordagem, pretendo que os alunos respondam às seguintes questões: “O que é cidadania?” e “O que é ser um bom cidadão?”. Numa segunda abordagem, os alunos irão descobrir, através de uma atividade de grupo, o tema, dentro das dimensões da Educação para a Cidadania, que iremos desenvolver ao longo do ano. Ao dividir a turma em grupos os estudantes têm mais oportunidade de participar e cooperar e para além disso, esta organização pode ser útil para gerar muitas ideias e para ajudar a turma a pensar em conceitos abstratos nos termos das suas próprias experiências.

Após a descoberta do tema, e para fazer com que os alunos pensem sobre os direitos humanos, os alunos deverão escrever frases que achem que deveriam ser direitos humanos. Depois de criarem uma lista, terão de olhar para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e comparar a lista de direitos humanos que realizaram com a DUDH. Com esta atividade, pretendo que os alunos analisem o mundo à sua volta e que compreendam que os direitos humanos são um modo de melhorar as

suas vidas e as dos outros. De seguida, cada grupo terá de analisar três direitos humanos da DUDH, respondendo às seguintes questões: “Quais os princípios que os sustentam” e “Em que aspetos práticos mudaria o teu país se estes princípios fossem respeitados por todos?”. Os princípios que é possível identificar incluem: responsabilidade, justiça, liberdade, igualdade, tolerância, solidariedade, segurança, identidade e paz. No final deste trabalho, os alunos terão de apresentar à turma o trabalho desenvolvido, criando um ambiente de debate.

2.ª fase – Recolha e organização de dados – após a apresentação e sensibilização do tema, será importante perceber que temáticas a turma poderá querer aprofundar durante o ano letivo, tendo como ponto de partida da dimensão dos Direitos Humanos. Para isso, será proposta uma votação. É importante, nesta fase, fomentar ideias de responsabilidade coletiva em determinados assuntos que afetam a sociedade. Desta forma, a colaboração do professor da disciplina de Matemática será importante, pois poderá ajudar na organização dos dados do questionário e ajudar os alunos a interpretar de maneira crítica os números que surgem como resultado do estudo. Estes resultados poderão ser apresentados na fase seguinte, com o objetivo de mostrar à escola os temas que foram selecionados para trabalhar ao longo do ano.

3.ª fase – Apresentação do projeto à escola – Apesar deste ser um projeto organizado para uma turma de 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, é algo que se vai implementar em toda a comunidade escolar. Numa primeira etapa, os alunos terão de organizar a forma como irão apresentar à escola, nomeadamente, à comunidade educativa e restantes turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico, o projeto que irão realizar ao longo do ano. Para começar, em conversa com a turma, será necessário perceber de que forma é que os alunos querem apresentar o tema à escola. Assim, iremos perceber, em conjunto, o que será falado na apresentação e qual a duração da mesma para que, posteriormente, possamos criar grupos de trabalhos e distribuir tarefas por cada grupo para chegar ao produto final. É importante que a apresentação envolva quem estará a assistir e que seja dinâmica e interativa para que todos fiquem atentos e com interesse em saber mais sobre o tema. Será importante nesta fase que os professores de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Educação Visual orientem os alunos para a realização de uma apresentação dinâmica e apelativa. Poderão realizar, com a ajuda desses professores, os convites para a apresentação e também um folheto onde seja apresentada uma sensibilização ao tema. Por outro lado, poderão preparar um vídeo de introdução onde todos os alunos participam e lançam questões ao público, de forma a que pensem criticamente sobre as mesmas.

4.ª fase – Criação de uma plataforma educativa – Será criada uma plataforma com o objetivo de publicar os trabalhos e atividades desenvolvidas ao longo do projeto para que todos os intervenientes na dinâmica da escola e a família estejam a par do mesmo. Para tal, será necessária a ajuda do/a professor/a de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Todas as atividades realizadas serão publicadas na plataforma nas aulas de Cidadania, com a ajuda dos alunos. Será importante que se guardem 10 minutos de cada aula de cidadania para a atualização da plataforma e caso não seja possível, de duas em duas semanas.

Para que esta proposta seja possível será necessária a autorização dos encarregados de educação dos alunos da turma para que caso apareça algum aluno numa fotografia, este tenha autorização.

5.ª fase – Desenvolvimento das tarefas – esta fase destina-se ao desenrolar das atividades realizadas ao longo do ano.

Escrita Humana: O objetivo com esta atividade será tirar fotografias aéreas de palavras que representem alguns dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os alunos da turma do 5.º ano irão desafiar as outras turmas do 2.º Ciclo a participar nesta atividade. Os alunos irão formar grupos e, de entre as diversas palavras, deverão tirar à sorte uma palavra e marcar com giz no chão a mesma, posicionando-se de forma a que seja possível perceber-se a palavra. Por fim, essas fotografias serão divulgadas na plataforma educativa com o #dudh.

Tarefas/missões – Em cada mês, os alunos terão uma missão a cumprir, sendo que esta será apresentada na primeira aula do mês e os alunos terão de realizá-la de forma autónoma. Dentro de uma caixa, presente na sala de aula, estarão as missões relacionadas com os temas selecionados por eles. As missões serão executadas em grupos de 4 alunos.

Missão 1 – Tema a escolher pelos alunos.

Missão 2 – Campeonato – campeonato pelos Direitos Humanos de um desporto à escolha. Devem ser jogos de equipa para fomentar nos alunos a ideia de união e não individualismo. As equipas podem ser as turmas havendo depois lugar a uma final. Cada jogador deve escolher um direito da DUDH e usá-lo como um dorsal no dia do jogo.

Missão 3 – Atividades de reflexão e preparação do workshop.

Workshop

Missão 4 – Tema a escolher pelos alunos.

Missão 5 – Concurso de desenho – na disciplina de Educação Visual será proposto aos alunos um desafio. Estes terão de formar grupos e desenhar, numa tela, utilizando várias técnicas, algo alusivo ao tema dos Direitos Humanos. As telas serão expostas no dia do Workshop final onde toda a comunidade educativa irá realizar uma votação daquela que, para eles, é a mais completa.

Missão 6 – Atividades de reflexão e preparação do workshop.

Workshop

Missão 7 – Tema a escolher pelos alunos.

Missão 8 – Assembleia de turma – os alunos da turma irão convidar as restantes turmas do 5.º ano a estarem presentes numa assembleia preparada por eles. Essa assembleia poderá desenvolver-se num auditório onde serão tratados alguns conflitos que poderão existir na escola, tanto em âmbito de sala de aula como fora desta. Para isso, estarão presentes todos os diretores de turma e será escolhido, de entre os alunos um presidente (que dirige), um secretário (que regista as conclusões e decisões) e um vogal, eleito no início da assembleia. Todas as conclusões e decisões serão registadas e arquivadas no dossier de turma.

Missão 9 – Atividades de reflexão e preparação do workshop.

Workshop Final – “Passo a Passo, Desenhamos o Futuro”

6.ª fase – Workshops – Trimestralmente, os alunos desta turma irão dinamizar um workshop aberto às turmas de 1.º Ciclo, uma sessão em que apresentarão o produto trabalhado nas missões mensais, organizando as tarefas e escolhendo as diferentes estratégias de apresentação: filmes, *powerpoint*, comunicações orais, guião, *paddy-paper*, entrevistas, debates. Os alunos devem divulgar atempadamente esta sessão e convidar os destinatários, utilizando os meios próprios na escola.

7.ª fase – Atividade final – Esta atividade irá decorrer no último dia do 3.º Período, envolvendo toda a comunidade educativa. O objetivo desta atividade é que os alunos desta turma possam mostrar todo o trabalho desenvolvido, ao longo do ano.

Numa primeira etapa, os alunos irão organizar todos os trabalhos desenvolvidos e pensar de que forma os poderão expor. Uma das propostas será que organizem um

filme com tudo o que fizeram ao longo do ano, mas também que estejam expostas algumas fotografias e trabalhos. Numa segunda etapa, é importante que os alunos organizem as atividades do dia de forma a que todos participem de forma ativa e para isso serão organizadas oficinas que terão como grande objetivo envolver professores, alunos, encarregados de educação e funcionários num ambiente de cooperação.

Oficina “Aperta o cinto, tens muito para ver!” – Esta oficina dará início ao longo do dia de atividades e para isso, os alunos receberão todos os convidados no pátio da escola. Como o grande objetivo do dia é que todos se conheçam e saibam cooperar entre si, serão feitos grupos. Esses grupos serão feitos de forma aleatória, pois será distribuído um papel com um direito humano por cada um e quem tiver o mesmo, terá de se juntar. Ao sinal de um dos alunos, todos terão de encontrar a equipa com quem trabalharão e terão de executar atividades ao longo do dia.

Descobertas as equipas, os alunos encaminharão todos para o auditório da escola. O primeiro desafio será descobrir, dentro do seu grupo, qual o direito humano mais importante para cada um e, de seguida, terão de construir uma lista de cinco deveres e apresentá-la ao resto dos grupos.

Depois desta primeira atividade, as famílias terão convidadas a assistir a uma apresentação dos seus filhos sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano. Estes irão, por exemplo, utilizar um *powerpoint* onde mostrarão várias fotografias do desenvolvimento do projeto e para além disso, realizarão uma pequena apresentação sobre aquilo que aprenderão ao longo do ano. Antes de encaminharem as famílias para o exterior, convidarão as famílias a ver a exposição das suas telas alusivas ao tema, onde estarão dois ou três alunos com uma urna, onde os pais poderão realizar a votação da tela que gostam mais. O vencedor receberá um prémio (a decidir) e os restantes alunos, irão receber uma lembrança também tanto pela participação como pelo esforço.

Oficina “Vamos jogar?” – Nesta oficina, serão organizados diversos jogos de equipa como por exemplo, jogos tradicionais e jogos coletivos, onde esteja envolvida toda a comunidade educativa.

Almoço na cantina da escola (toda a comunidade educativa terá de trazer algo para o almoço, sendo que será colocada uma lista de coisas necessárias na plataforma educativa onde todos terão de selecionar aquilo que querem/ podem trazer).

Oficina “Fecha os olhos, quero contar-te um segredo!” – Nesta oficina, será importante que exista um ambiente acolhedor e de reflexão. O objetivo é que todos participem de forma harmoniosa. Aqui apresenta-se a necessidade de envolver os

participantes em atividades de quebra-gelo. No final da oficina, seria interessante que os alunos oferecessem uma pequena lembrança às suas famílias, como por exemplo, um desenho ou uma flor feita em origami com uma mensagem.

Oficina “Hoje o jornalista sou eu!” – Nesta oficina, os alunos serão jornalistas. O objetivo será que se juntem nos grupos já decididos no início do dia. Cada aluno terá um guião com questões sobre o tema Direitos Humanos realizado, posteriormente, nas aulas de cidadania, para se orientar. Os alunos terão de entrevistar os elementos do seu grupo, nomeadamente, os seus pais ou de um colega. Haverá sempre um outro aluno que estará a filmar a entrevista para que no fim do dia, possamos todos assistir aos vídeos realizados.

Lanche na cantina da escola (a escola irá oferecer aos alunos e seus familiares um lanche na cantina da escola, feito e organizado pelas funcionárias)

Oficina “Hoje o debate é aqui!” – nesta oficina será organizado um debate pelos alunos da turma, onde o irão apresentar alguns temas com o objetivo de todos falarem um pouco sobre algumas temáticas. Poderão ser lançadas algumas situações de outras pessoas que levem tanto os alunos como os familiares a falar sobre essas temáticas e de que forma se poderiam solucionar essas problemáticas.

4.3.9. Recursos

Recursos materiais

Enciclopédias, artigos científicos, livros e documentários, diferentes tipos de papel, material de escrita, cola, revistas, material de pintura, câmara fotográfica, computador, impressora, fotocopiadora, elementos desportivos como bolas, redes de volei, arcos e outros.

Recursos humanos

Como recursos humanos será necessária a participação dos diretores de turma, dos professores das outras disciplinas, do corpo não docente e dos encarregados de educação.

4.3.10. Produtos finais

Ao longo de todo o projeto, surgirão diversos produtos finais como, os workshops trimestrais, a plataforma educativa e todos os trabalhos desenvolvidos com os professores das outras disciplinas. No entanto, os alunos trabalharão para que, no final do ano possam apresentar à comunidade educativa todo o trabalho desenvolvido, dinamizando um dia cheio de atividades de forma a poder não só mostrar aos pais o que aprenderam, mas também ensinar um pouco mais sobre os Direitos Humanos.

4.3.11. Avaliação

Processo

O professor elabora um diário de turma com o objetivo de monitorizar o trabalho desenvolvido, assim como, as percepções dos alunos relativamente a cada um dos indicadores em avaliação. (ver Anexo 6). Com esta avaliação o professor pretende perceber, semanalmente, as ocorrências positivas, as negativas, o que foi mais significativo para cada um e as sugestões. Estas deverão ser discutidas, como tudo o resto, no Conselho de Turma. Opto por um Diário de Turma porque é um instrumento, tal como refere Cosme & Trindade (2013, citado em Cosme, 2018, p. 82), que “visa promover e instruir um espaço de regulação e autorregulação da vida das turmas”, condição esta que leva a que exista um ambiente escolar organizado e cooperativo.

Do produto final

O professor elabora uma ficha de avaliação com o objetivo de monitorizar o trabalho desenvolvido, assim como, as percepções dos alunos relativamente a cada um dos indicadores em avaliação. (ver Anexo 7). Com esta avaliação, o professor pretende tomar consciência dos pontos fortes e dos pontos fracos do trabalho desenvolvido, levando o aluno a perceber a forma como desempenhou o seu papel e produzir algumas recomendações relativamente a trabalhos futuros.

4.4. Calendarização

Quadro 14 - Calendarização do projeto "Passo a Passo, desenhamos o futuro!"

	1.º Período				2.º Período			3.º Período		
	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.
Motivação e Negociação										
1.ª fase										
2.ª fase										
3.ª fase										
4.ª fase										
5.ª fase										
6.ª fase										
7.ª fase										

4.5. Considerações finais

Penso que o projeto que me proponho a implementar é válido e exequível. As crianças cada vez têm mais saber e procuram fazer a diferença na comunidade e “a escola é um dos contextos em que a criança estabelece relações e interações sociais muito importantes para que desenvolvam a aprendizagem da cidadania” (Afonso, 2007).

Neste projeto, ao mesmo tempo, terão a oportunidade de adquirir conhecimento, mas também desenvolver a parte humana, os valores, as atitudes e capacidades. Tal como refere Afonso (2007, p. 15), é importante “formar cidadãos capazes, com base na democracia e nos valores democráticos, com consciência crítica e social, é situar a cidadania na perspetiva das competências práticas, da intervenção e ação concretas”. Para além disso, é importante manter as crianças envolvidas nestes projetos para que um dia também os queiram implementar de forma a ajudar os mais novos. Cohen e Fradique (2018) sustentam a ideia de que:

espera-se que as aprendizagens desenvolvidas nesta área curricular incitem a participação plural e responsável dos alunos, a construção de cidadãos e de sociedades mais justas e inclusivas, sustentadas pelos valores da democracia, pelo respeito pela diversidade e pela defesa dos direitos humanos. (p.84)

No entanto, o sucesso deste projeto dependerá muito da ação dos professores que terão de ter a capacidade de trabalhar em equipa, de partilhar ideias, de colaborar para que se chegue ao produto final desejado e que se crie crianças felizes e capazes de tomar decisões. Cohen e Fradique (2018) referem que:

a autonomia e flexibilidade curricular assume-se como uma oportunidade de mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem, alicerçadas no trabalho colaborativo entre docentes, no pressuposto de que a matriz curricular a implementar deve potenciar o sucesso de todas as crianças e alunos da organização escolar. (p.16)

Para além disso, a orientação de cada professor nas atividades será importante, mas também a liberdade dada a cada aluno para que desenvolvam a capacidade de autonomia e responsabilidade. Em termos de calendarização, procurei que este projeto abrangesse principalmente as aulas de cidadania, mas também penso que se existir colaboração entre docentes, todas as atividades, para além dos 50 minutos de aula, poderão ser realizadas com sucesso.

Tendo em conta que, no que toca à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento as ofertas de temas a trabalhar são inúmeras, poderão surgir outros projetos relacionados com este de forma a envolver mais turmas e a trabalhar outros conteúdos e conhecimentos, sempre em prol de uma cidadania ativa.

Reflexão – Considerações Finais

Mosqueira e Almeida (2017, p. 31) referem que “a formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é necessário ter em conta”. Ao longo da realização deste Relatório de Estágio Profissional, fui recordando com carinho todas as vivências relacionadas com a prática pedagógica quer ao nível da apreensão de conhecimentos e das observações realizadas, quer das atividades que fui construindo a partilhando com educandos, docentes e auxiliares de educação.

É importante referir que a minha formação como docente não se limitou apenas ao que foi escrito neste relatório. A prática pedagógica não seria possível sem uma componente teórica, ou seja, a aquisição de conhecimentos, competências e diferentes metodologias de ensino-aprendizagem. Contudo, aprendi que é vivenciado e partilhando, quer em sala de aula, quer em espaços exteriores que consigo sonhar e perspetivar o futuro desta profissão tão exigente, mas calorosa e gratificante. Mesquita et al. (2019) sustentam que:

A formação inicial de professores comporta três componentes, cuja combinação estrutural distingue os modelos de formação: a formação científica (os conhecimentos da área ou áreas do saber científico que o professor ensina); a formação psicopedagógica teórica (os conhecimentos das diversas áreas das ciências da educação); e a formação prática (a prática na escola com vista ao contacto com os alunos e à aprendizagem do “saber ser” e do “saber estar” do professor. É a forma como estas componentes se combinam na estrutura de formação dos professores que distingue os modelos de formação. (p. 8)

Como em qualquer percurso, o caminho nem sempre foi fácil. Foram muitos os desafios e alguns desânimos, mas, a cada passo, fui vivendo cada conquista com muito entusiasmo. O caminho faz-se caminho, com persistência e dedicação. Tal como refere São João Bosco, “Eu não disse que seria fácil, disse que valeria a pena”. Através de momentos de reflexão, consegui perceber quais as minhas capacidades e limitações, auxiliado por uma equipa de docentes que, ao longo de todo o estágio profissional, me esclareceu e orientou para atingir o sucesso pretendido. Alarcão (1996) defende que:

A reflexão sobre a ação acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente. O olhar *a posteriori* sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como resolveu os imprevistos ocorridos. O professor toma consciência do que aconteceu, por vezes através de uma descrição verbal. (p. 97)

Mesquita et al. (2019, p. 7) preconizam que “tornar-se professor significa, pois, interiorizar os comportamentos necessários, fazer deles uma segunda natureza, antes de começar a exercer a docência”. Num mundo em constante mudança, no qual a Educação deverá ser o paradigma fundamental, sei que ainda tenho um longo caminho

a percorrer. São João Bosco sustenta a ideia de que “a música dos jovens escuta-se com o coração. Não com os ouvidos”. Receber cada educando de coração aberto, partilhar todos os momentos de modo a conhecer a sua individualidade e, posteriormente, ajudá-lo a saber estar, saber ouvir e saber ser. A proximidade e o exemplo são imprescindíveis. Estimular a autonomia, a curiosidade, a investigação, o espírito crítico e a partilha na construção de um ensino global ligado às realidades quotidianas, é um dos meus grandes objetivos como futuro professora. Mesquita et al. (2019) salientam a ideia de que:

O compromisso da supervisão, que hoje também se vem associando à prática da investigação-ação, funda-se na necessidade de questionar e problematizar o contexto e as ações vividas pelos futuros educandos/professores, numa exploração reflexiva da ação e confluência teórica-prática, resultado da promoção do pensamento crítico (...) pois é a garantia da construção de uma identidade profissional dialogante, crítica e reflexiva. (p. 84)

Pretendo ainda, refletir sobre as limitações do estágio e da escrita deste relatório. Este mestrado possui a Unidade Curricular de Investigação em Educação e Apoio ao Relatório de Estágio que, em conjunto com o meu orientador, foram muito importantes para a sua execução. No entanto, esta unidade curricular foi lecionada apenas no 1.º e 4.º semestres, tendo ficado muita informação referente à realização do mesmo para o último semestre. Outra limitação é o excesso de carga horária, juntamente com o excesso de atividades que temos de realizar em contexto de estágio bem como nas unidades curriculares que temos ao longo do mestrado. É importante a capacidade de adaptação, trabalho e persistência. No entanto, a primeira limitação juntamente com esta, levaram a alguma desmotivação.

A elaboração deste relatório levou-me a investigar sobre diferentes ideias, metodologias, técnicas, diferentes perspetivas sobre educação e ajudou-me a entender melhor o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, tendo em conta o projeto que elaborei, pretendo ler e investigar muito mais sobre as diferentes questões relacionadas com a Cidadania e de que forma poderá ser possível os professores trabalharem em conjunto para a prática da Cidadania, no dia a dia das crianças.

Como estudos futuros, pretendo aprofundar conceitos sobre desenvolvimento curricular, estratégias de ensino, avaliação de conhecimentos, assim como aprender novas formas e dinâmicas de inclusão, quer na turma, quer na escola, promovendo uma escola com todos e para todos.

Referências Bibliográficas

Afonso, M. R. (2007). *Educação para a cidadania. Guião de educação para a cidadania em contexto escolar...Boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto Editora: Porto.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7.^a Edição). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, S. A. U.

Associação Jardins-Escola João de Deus (1997). *Guia prático da cartilha maternal* (8.^a Edição). Lisboa: Autor.

Barbier, J. M. (1993). *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.

Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bettelheim, B. (2002). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora. Recuperado de <https://rl.art.br/arquivos/4189691.pdf>.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares do ensino do português*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julh_o_2015.pdf.

Borges, J. L. (2000). *Esse ofício do verso*. Lisboa: Companhia das Letras.

Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H., & Oliveira, P. (2011). *Geometria e medida no ensino básico*. Lisboa: Ministério de Educação. Recuperado de http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1150/4/070_Brochura_Geometria.pdf

Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Caldeira, M. F., Pereira, P. C., & Silveira-Botelho, T. (2017). Supervisão e avaliação da prática profissional no ensino superior. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 48-68.

Carneiro, R., Almeida, J. M., Rodrigues, A., Melo, R. Q., & Matos, J. F. (2010). *Recursos educativos digitais. Um serviço público*. Universidade Católica Portuguesa. Lisboa: CEPCEP.

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

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.

Delattre, P. (2006). Investigações interdisciplinares. Objetivos e dificuldades. In O. Pombo, H. M. Guimarães & T. Levy. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 279-298). Lisboa: Campo das Letras.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Diniz, M. A. S. (1994). *As fadas não foram à escola*. Lisboa: Edições ASA.

Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a cidadania. Linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.

Félix, N., & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico. História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula. Teoria, práticas e desafios*. Lisboa: Coisas de Ler.

Ferreira, M., & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Formosinho, J. (coord.). (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.

Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da literatura portuguesa para a infância e a Juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.

Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Teoria – Guias práticos*. Porto: Areal.

- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J., & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: LIDEL.
- Ludovico, O. M. T. A. (2007). *Educação pré-escolar: Currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Magalhães, V. F. (2008). *A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder*. In O. Sousa e A. Cardoso (eds.). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. (pp. 55-73) Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Magalhães, V. (2017). Do fazer poético da infância. Uma coisa que não é a mesma coisa, mas é igual. *In Navegações*, 10, pp. 211-217. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/29794/16443>.
- Magalhães, V. F. (2009). *Sobressalto e espanto: narrativas literárias sobre e para a infância, no neo-realismo português*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- Martins, I. (Coord.), Veiga, M. L. Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro F., & Pereira, S. J. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U.,..., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação.
- Mesquita, E., Roldão, M. C., & Machado, J. (org.). (2019). *Prática supervisionada e construção do conhecimento pessoal*. Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.
- Ministério da Educação (2004). *Programa do 1.º ciclo do ensino básico*. (4.ª edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (s.d.). Programa de educação musical do 2.º Ciclo. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_em_programa_2c_i.pdf.
- Mosqueira, F., & Almeida, J. M. (2017). O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 28-43.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Pacheco, J. A. (Org.). (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Universidade do Minho.

Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Reis, M. P. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Tese de Doutoramento). Espanha: Universidade de Málaga.

Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didática do português*. Lisboa: Universidade aberta.

Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. C. (2009) *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ruivo, M. I. (2006). *João de Deus. Método de leitura com sentido*. Recuperado de http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_metodo_leitura_joao_deus_b.pdf.

Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus. Apresentação de um suporte interativo de leitura*. (Tese de Doutoramento). Málaga; Universidade de Málaga.

Santos, L., Pinto, J. Rio, F., Pinto, J. M., Varandas, J. M., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S. & Bondoso, T. (Org.). (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

Santos, L. (2008). *Dilemas de uma avaliação reguladora*. Recuperado de [file:///C:/Users/HP/Downloads/Texto%201LeonorSantosAvalia%C3%A7%C3%A3o%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Texto%201LeonorSantosAvalia%C3%A7%C3%A3o%20(2).pdf)

Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.

- Serrazina, M. L. (2003). A formação para o ensino da matemática. Perspectivas futuras. *Educação Matemática em Revista*, 2018, 10(14), 67-73. Recuperado de <http://www.sbem.com.br/revista/index.php/emr/article/view/1090/617>
- Silva, S. R. (2005). A Fada Oriana, de Sophia de M. Breyner Andresen: Da ilusão do olhar ao mais profundo do ser. *Malasartes*, 14, 6-8.
- Tavares, C. F. (2007). *Didática do português — língua materna e não materna — no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Veloso, R. M. (1995). António Torrado – Um humor penetrante. In M. J. Costa (Org.). *António Torrado*. (pp. 31-35). Porto: Livraria Civilização Editora.
- Viana, F. L. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem formal à informal*. Porto: Edições ASA.
- Viera, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Zabalza, M. (1987). *Áreas, medios y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M., A. (1998) *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Anexos

**Anexo 1 – Excerto “Oriana e a árvore” de Sophia de Mello Breyner
Anderson**

Nome: _____

Data: _____

Oriana e a árvore

Quando lá chegou nascia o dia. A madrugada estava branca de névoa. Era a hora em que os pássaros acordam e começam a cantar. Mas os pássaros tinham fugido para os montes e ninguém cantava.

5 - Que silêncio! Que silêncio! – murmurava Oriana. Vê-se bem que os meus amigos pássaros fugiram. Ai como eu estou sozinha! Ai como eu estou cansada! Não sei para onde hei de ir e não posso dar mais um passo.

E dizendo isto Oriana encostou a cabeça ao tronco de uma árvore e começou a chorar.

10 Era um tronco forte, áspero, negro. E Oriana rodeou-o com os seus braços e colou a cara à casca rugosa. Então a árvore baixou-se e, com os seus ramos, pegou nela ao colo. Cobriu-a com a sua folhagem e pôs duas folhas sobre os seus olhos. E Oriana adormeceu.

15 Era manhã alta quando acordou. Mil raios de Sol atravessavam a floresta. Oriana viu o céu azul através das folhas verdes. Espreguiçou-se, respirando fundo os perfumes da terra. Sentiu-se cheia de alegria por tudo ser tão bonito.

E disse:

- Que linda manhã!



1. Assinala com X o momento do dia em que Oriana chegou à floresta.

madrugada início da manhã final da manhã

1.1. O que é que os pássaros costumam fazer nessa altura do dia?

2. Completa as afirmações com as palavras do quadro.

Oriana estava _____ e _____.

Encostou-se ao _____ e _____.

adormeceu

sozinha

tronco

cansada

3. Lê as frases. Ordena-as de 1 a 6 de acordo com a sequência dos acontecimentos do texto.

- Com os seus ramos, a árvore pegou Oriana ao colo.
- Já era manhã alta, quando Oriana acordou.
- Oriana adormeceu nos ramos da árvore.
- Oriana espreguiçou-se e sentiu-se cheia de alegria.
- A árvore cobriu Oriana com a sua folhagem.
- Oriana encostou-se ao tronco da árvore e começou a chorar.

4. Copia os adjetivos que qualificam os seguintes nomes presentes no texto.

tronco - _____

casca - _____ folhas - _____

céu - _____ manhã - _____

5. Escreve a frase substituindo os adjetivos por outros com sentido semelhante.

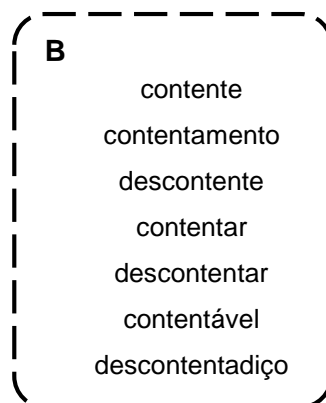
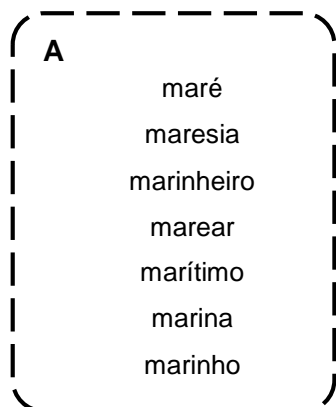
Quando Oriana acordou, estava uma linda manhã e um sol radioso.

Anexo 2 – Dispositivo de avaliação de Português - 5.º ano

Dispositivo de avaliação de Português - 5.º ano

Formação de palavras – Derivação

1. **Atenta** nos seguintes conjuntos de palavras.



1.1. **Seleciona**, sublinhando, a parte comum a todas as palavras do conjunto **A**.

1.2. **Seleciona**, sublinhando, a parte comum a todas as palavras do conjunto **B**.

2. **Escreve**, no espaço indicado, uma palavra derivada da palavra a negrito.

a.) **Pensar** outra vez: _____

b.) Local onde se vendem **sapatos**: _____

c.) Contrário de **responsável**: _____

d.) Começar de **novo**: _____

e.) Pessoa que vende em **feiras**: _____

3. Utiliza o sufixo **-eiro** para formares três palavras complexas que signifiquem atividades ou profissões como, por exemplo, *feiticeiro*.

4. Utiliza o prefixo **des-** para formares três palavras complexas que contenham uma ideia contrária como, por exemplo, *desencantar*.



Grelha de avaliação							
Parâmetros	1		2				Resultado da Avaliação
Questão	1.1	1.2	2	3	4	Total	
Cotação	2	2	3	1,5	1,5	10	
Aluno							
A1	2	0,3	0	1	0,5	3,8	Insuficiente
A2	2	1,5	1,2	1,5	1,5	7,7	Bom
A3	0	0	3	0,5	1,5	5	Suficiente
A4	2	2	2,4	0	1	7,4	Bom
A5	2	1,5	2,4	1,5	1,5	8,9	Bom
A6	2	2	0	1,5	0	5,5	Suficiente
A7	2	2	0	1,5	1	6,5	Suficiente
A8	2	2	1,2	0,5	1	6,7	Suficiente
A9	2	1,5	0,6	1,5	0,5	6,1	Suficiente
A10	2	0	2,4	1	1	6,4	Suficiente
A11	2	0	3	1,5	1,5	8	Bom
A12	2	2	2,4	1,5	0,5	8,4	Bom
A13	2	2	3	1,5	1,5	10	Muito Bom
A14	2	2	3	1,5	1	9,5	Muito Bom
A15	2	2	1,2	0	1,5	6,7	Suficiente
A16	2	2	2,4	1	1	8,4	Bom
A17	2	2	0	1	1,5	6,5	Suficiente
A18	2	0	3	1,5	0,5	7	Bom
A19	2	2	1,8	0	1	6,8	Suficiente
A20	2	0,3	0	0,5	1	3,8	Insuficiente
A21	2	2	3	1,5	1	9,5	Muito Bom
A22	2	2	0,6	1,5	1	7,1	Bom
Média da Turma	1,9	2,0	1,66	1,07	1,023	7,08	Bom

**Anexo 3 – Dispositivo de avaliação de História e Geografia de Portugal –
5.º ano**

Dispositivo de avaliação de História e Geografia de Portugal – 5.º ano

Proposta de trabalho

Nome: _____ Data: 6/5/2019

1. Lê o documento 1 e observa a imagem.

DOC. 1 Batalha de Alcácer-Quibir

Perto de Alcácer Quibir, as forças portuguesas foram completamente derrotadas, na batalha mais desastrosa da História portuguesa.

D. Sebastião foi morto e com ele o melhor da aristocracia e do exército. Os restantes foram feitos prisioneiros. Menos de cem pessoas conseguiram escapar.

A. H. Oliveira Marques, *História de Portugal*
(adaptado)



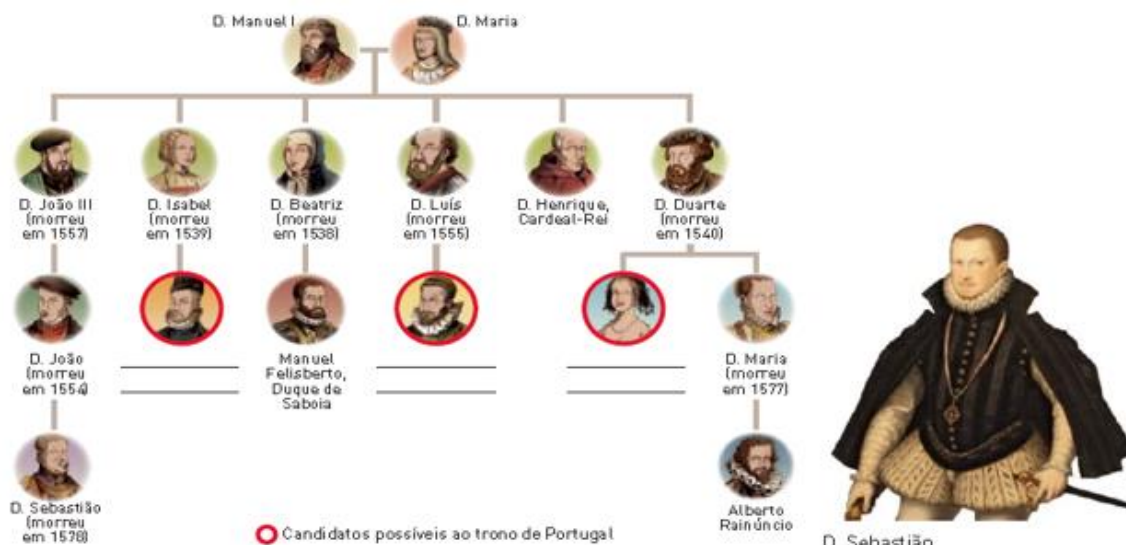
1.1. Situa a batalha referida no documento escrito no:

a.) Tempo: _____

b.) Espaço: _____

1.2. Refere, a partir das informações do documento escrito, as consequências dessa batalha para Portugal.

2. Observa a árvore genealógica e a imagem.



2.1. Refere a causa que levou Portugal a viver uma crise dinástica em 1578.

2.2. Escreve o nome dos pretendentes ao trono de Portugal, em 1580, nos espaços em branco da genealogia.


2.3. Completa, com as palavras da caixa, os espaços em branco do texto.

Em 1578, o jovem rei _____ desapareceu na Batalha de _____. Como não tinha filhos, sucedeu-lhe o tio-avô, o cardeal _____. Sendo este já velho, morreu dois anos depois, deixando vazio o trono de _____.

Surgiram, então, _____ pretendentes ao trono português, todos netos do rei _____.

O rei espanhol, _____, foi apoiado pela _____, clero e _____, enquanto o prior do Crato, _____, tinha o apoio do _____.

Nas _____, reunidas em _____, _____, é jurado rei de Portugal, com o nome _____. Ali prometeu defender os interesses de Portugal e manter os dois países independentes, embora governados pelo mesmo _____.



D. Sebastião | Alcácer Quibir | D. Henrique | Portugal | três | netos | D. Manuel I
Filipe II | nobreza | clero | burguesia | D. António | povo | Cortes de Tomar
1581 | Filipe II | Filipe I | rei

3. Preenche o quadro com os grupos sociais apoiantes dos pretendentes ao trono.

D. Filipe II, de Espanha	D. António, Prior do Crato	D. Catarina, Duquesa de Bragança

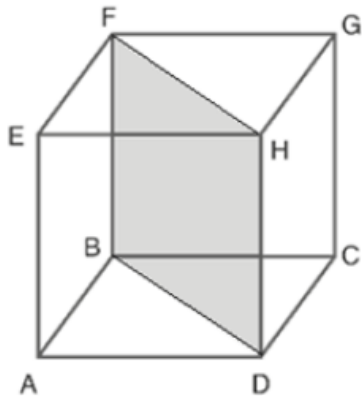
Grelha de avaliação									
Parâmetros	1			2			3		Resultado da Avaliação
Questão	1.1 a.)	1.1. b.)	1.2.	2.1.	2.2.	2.3.	3.	Total	
Cotação	0,4	0,4	2	1	1,5	3,2	1,5	10	
Aluno									
A1	0,4	0,4	0	1	1,5	3,2	1,5	8	Bom
A2	0,4	0,4	2	1	1,5	3,2	1	9,5	Muito Bom
A3	0,4	0	1	2	1,5	3,2	1,5	9,6	Muito Bom
A4	0,4	0,4	1	1	1,5	3,2	1,5	9	Muito Bom
A5	0,4	0,4	1	0	1,5	2,8	1,5	7,6	Bom
A6	0,4	0,4	1	0	1,5	2,8	1	7,1	Bom
A7	0	0,4	0	0	1,5	3,2	1	6,1	Suficiente
A8	0,4	0,4	2	0	1,5	2,4	1	7,7	Bom
A9	0,4	0,4	0	1	1,5	3,2	1	7,5	Bom
A10	0,4	0,4	2	1	1,5	3,2	1,5	10	Muito Bom
A11	0,4	0,4	1	0,5	1,5	2,6	1,5	7,9	Bom
A12	0,4	0,4	2	0	1,5	3,2	1,5	9	Muito Bom
A13	0	0,4	1	0	1,5	2,8	1,5	7,2	Bom
A14	0,4	0,4	1	1	1,5	3,2	1,5	9	Muito Bom
A15	0,4	0,4	2	1	1,5	3	1,5	9,8	Muito Bom
A16	0,4	0	1	1	1,5	2,4	1	7,3	Bom
A17	0,4	0,4	1	1	1,5	3,2	1	8,5	Bom
A18	0,4	0	2	1	1,5	2	1,5	8,4	Bom
A19	0,4	0,4	2	1	1,5	3,2	1,5	10	Muito Bom
A20	0,4	0,4	2	1	1,5	3,2	1,5	10	Muito Bom
A21	0	0	1	1	1,5	3	1	7,5	Bom
A22	0	0,4	2	0	1,5	2,8	1,5	8,2	Bom
A23	0	0,4	0	1	1,5	3,2	1,5	7,6	Bom
Média da Turma	0,3	0,4	1,2	0,7174	1,5	2,97	1,33	8,37	Bom

Anexo 4 – Dispositivo de avaliação de Matemática – 4.º ano

Dispositivo de avaliação de Matemática – 4.º ano

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Observa a imagem.



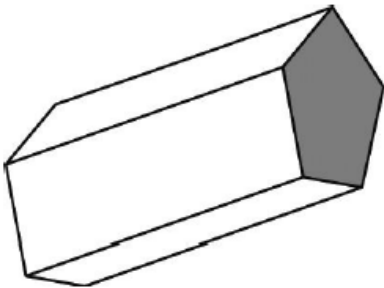
1.1. Classifica o poliedro formado pelos vértices F, E, A, B, H, D.

R.: _____

1.2. Classifica o ângulo ADB.

R.: _____

2. Completa a descrição do sólido geométrico representado.



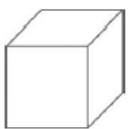
É um _____

Tem ____ faces. As faces laterais têm forma _____
e as bases têm forma _____.

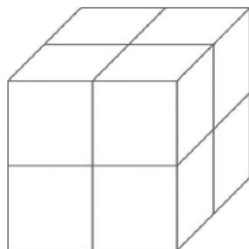
Tem ____ arestas e ____ vértices.

3. O sólido B é formado por cubinhos iguais ao sólido A.

A caixa fica preenchida com 4 sólidos iguais ao sólido B.

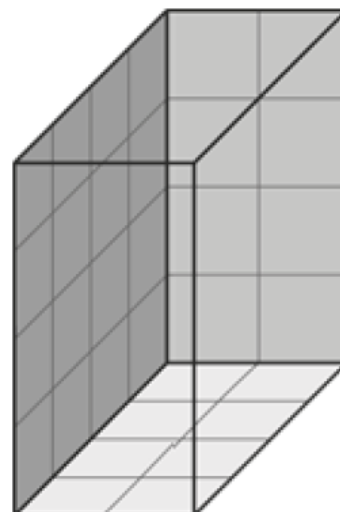
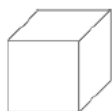


A



B

A caixa tem _____ de volume.



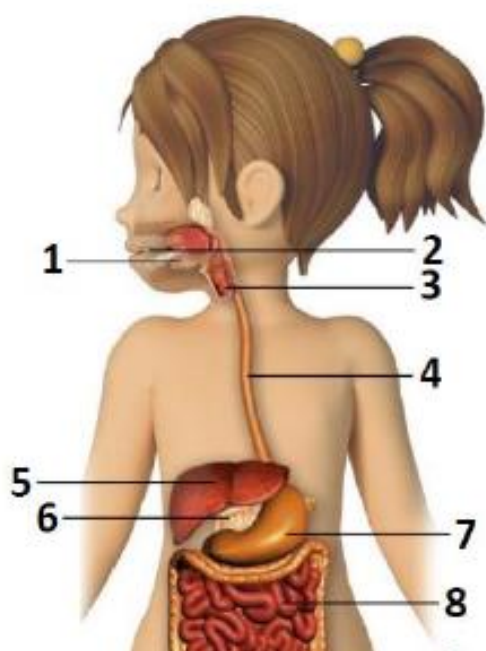
Grelha de avaliação						
Parâmetros	1		2	3		Resultado da Avaliação
Questão	1.1.	1.2.	2	3	Total	
Cotação	2	2	3	3	10	
Aluno						
A1	2	0	3	0	5	Suficiente
A2	2	2	2,5	3	9,5	Muito Bom
A3	1	2	2,5	3	8,5	Bom
A4	1	2	2,5	3	8,5	Bom
A5	0	2	3	3	8	Bom
A6	0	2	2,5	3	7,5	Bom
A7	1	2	3	0	6	Suficiente
A8	2	2	2,5	3	9,5	Muito Bom
A9	1	2	1,5	3	7,5	Bom
A10	0	2	3	0	5	Suficiente
A11	0	0	1,5	0	1,5	Fraco
A12	2	2	3	0	7	Bom
A13	0	2	1,5	0	3,5	Insuficiente
A14	2	2	3	0	7	Bom
A15	0	2	1,5	3	6,5	Suficiente
A16	2	2	2,5	3	9,5	Muito Bom
A17	0	2	1,5	3	6,5	Suficiente
A18	0	2	3	0	5	Suficiente
A19	0	2	3	0	5	Suficiente
A20	2	2	3	0	7	Bom
A21	0	0	0,5	0	0,5	Fraco
Média da Turma	0,9	1,7	2,381	1,43	6,38	Suficiente

Anexo 5 – Dispositivo de avaliação de Estudo do Meio – 3.º ano

Dispositivo de avaliação de Estudo do Meio – 3.º ano

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Faz a legenda do esquema com os nomes dos órgãos do **sistema digestivo**.



- 1 - _____
- 2 - _____
- 3 - _____
- 4 - _____
- 5 - _____
- 6 - _____
- 7 - _____
- 8 - _____
- 9 - _____

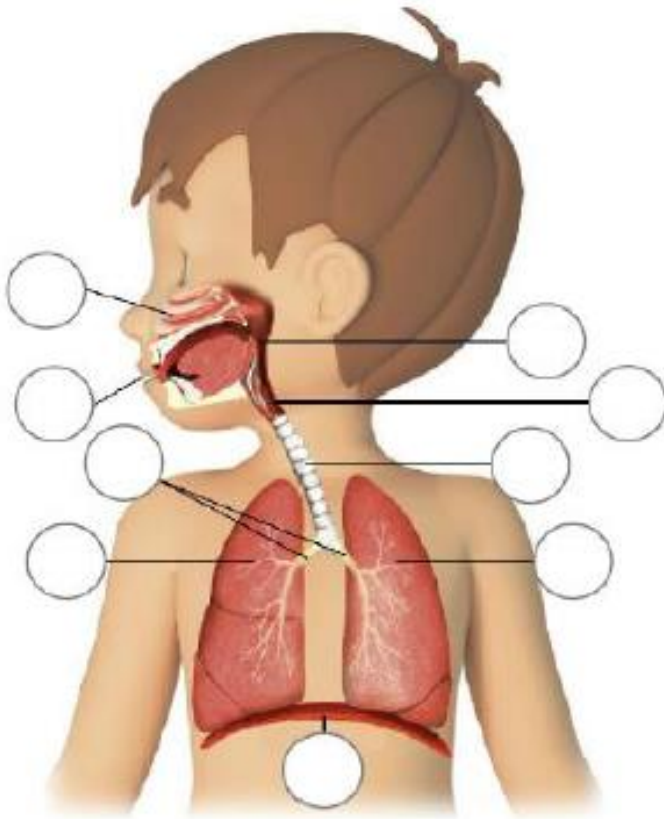
2. **Completa** as frases com as palavras do quadro.

refeições	nutrientes	alimentos	transformação
	sangue	digestivo	equilibrada

A digestão é a _____ dos alimentos que comemos em substâncias muito simples, chamadas _____, capazes de serem absorvidos pelo _____, que depois as transporta a todas as partes do corpo.

Para um bom funcionamento do sistema _____, devemos ter uma alimentação variada e _____, mastigar bem os _____ e não fazer exercícios físicos e brincadeiras bruscas a seguir às _____.

3. Numera o esquema, de acordo com os órgãos do sistema respiratório.



- 1 – diafragma
- 2 – laringe
- 3 – pulmão esquerdo
- 4 – fossas nasais
- 5 – brônquios
- 6 – faringe
- 7 – pulmão direito
- 8 – traqueia
- 9 – cavidade bucal

4. Completa o seguinte esquema com os nomes dos órgãos por onde passa o ar inspirado até chegar aos pulmões.



5. Indica os dois movimentos realizados na respiração.

6. Legenda corretamente, de acordo com a função de cada sistema.

Função digestiva

Função respiratória

1 Transformar alimentos em nutrientes, permitir ao sangue a recolha desses nutrientes e eliminar os alimentos não aproveitados.

2 Permitir ao sangue retirar o oxigénio do ar e libertar o dióxido de carbono.

Grelha de avaliação								
Parâmetros	1		2			3		Resultado da Avaliação
Questão	1	2	3	4	5	6	Total	
Cotação	3,3	1,4	2,7	1	0,8	0,8	10	
Aluno								
A1	0	1	0,3	0	0,8	0,8	2,9	Fraco
A2	1,8	1	2,7	0,4	0,8	0,8	7,5	Bom
A3	0,3	1,2	1,2	0	0	0	2,7	Fraco
A4	1,5	1,4	0,9	0,4	0,8	0,8	5,8	Suficiente
A5	3	1,4	2,1	1	0,8	0,8	9,1	Muito Bom
A6	0,6	1,4	0,9	0,4	0,8	0,8	4,9	Insuficiente
A7	0,9	1,4	2,4	0,4	0,8	0,8	6,7	Suficiente
A8	0,9	1,4	1,5	0,4	0,8	0,8	5,8	Suficiente
A9	2,4	1,4	2,7	1	0,8	0,8	9,1	Muito Bom
A10	1,5	1,4	2,1	1	0,8	0,8	7,6	Bom
A11	0,6	1,2	2,1	0,4	0,8	0,8	5,9	Suficiente
A12	1,2	1,4	0,3	0	0	0,8	3,7	Insuficiente
A13	2,7	1	1,8	1	0,8	0,8	8,1	Bom
A14	1,2	1,4	1,5	0	0,8	0,8	5,7	Suficiente
A15	0,9	1,4	1,8	0,4	0,8	0,8	6,1	Suficiente
A16	1,2	1	1,2	1	0,8	0,8	6	Suficiente
A17	1,8	1	2,7	1	0,4	0,8	7,7	Bom
A18	1,5	1,4	1,5	0,6	0,8	0,8	6,6	Suficiente
A19	1,5	1,4	2,1	1	0,8	0,8	7,6	Bom
A20	1,2	1,4	2,7	1	0,8	0,8	7,9	Bom
A21	1,2	1,4	0,3	0,2	0,8	0,8	4,7	Insuficiente
A22	0	2	0	1,5	2,8	1,5	7,8	Bom
Média da Turma	1,3	1,3	1,5818	0,5955	0,80	0,80	6,36	Suficiente

**Anexo 6 – Exemplo de avaliação do processo do projeto “Passo a passo,
desenhamos o futuro!”**

Diário de Turma n.º _____

Semana de ____ / ____ / ____

Gostámos	Não gostámos	Fizemos	Sugerimos

Projeto “Passo a passo, desenhamos o futuro!”

**Anexo 7 – Exemplo de avaliação do produto do projeto “Passo a passo,
desenhamos o futuro!”**

Nome: _____ Data: _____

___ / ___ / ___

Indicadores de avaliação	Nunca	Às vezes	Sempre
Desenvolvi o trabalho de forma autónoma.			
Cooperei com o meu grupo de trabalho.			
Fui capaz de respeitar as opiniões e atitudes dos colegas.			
Fundamentei as minhas opiniões.			
O que aprendi?			
Que dificuldades tive?			
O que fiz que não voltaria a fazer?			
Sugestões para o professor:			