

Escola Superior de Educação João de Deus

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

Relatório de Estágio Profissional I, II, III e IV

Joana Leiria Alves da Costa Corvo

Lisboa, julho de 2025

Escola Superior de Educação João de Deus

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

Relatório de Estágio Profissional

I, II, III e IV

Joana Leiria Alves da Costa Corvo

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

Lisboa, julho de 2025



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo)..... Jose Maria de Almeida

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

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Joana Leiria Alves de Costa Corvo

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Ensino do
1º Ciclo da Aprendizagem e de Português e História
e Geografia de Portugal do 2º ciclo do E.B.

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

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

Lisboa, 1 de junho de 20 21



Agradecimentos

Por cada passo dado neste caminho,
levo comigo rostos, gestos, silêncios e palavras
que marcaram o meu ser e o meu aprender.

Aos professores da minha infância,
que, sem saberem, acenderam em mim
a vontade de ensinar.
Foram os primeiros espelhos,
as primeiras inspirações.
Neles vi a beleza de fazer crescer os outros.

À minha tutora e ao meu orientador,
que me guiaram com paciência e sabedoria,
oferecendo-me tempo, escuta e confiança.
Foram faróis quando o nevoeiro se fazia sentir,
e âncoras quando as dúvidas me sacudiam.

Aos professores que me acompanharam neste caminho,
que alimentaram o meu pensamento, desafiaram certezas
e plantaram em mim a inquietação necessária para ser mais,
para ser melhor.
Deixaram sementes de rigor e paixão pelo ensino.

Aos professores cooperantes
que abriram as portas das suas salas
e dos seus corações,
permitindo-me crescer ao lado dos seus alunos,
ensinando-me, com o exemplo,
o que não se aprende nos livros.

Aos alunos,
que me acolheram com olhos curiosos e sinceros,
e me ensinaram mais do que imaginam.
Cada pergunta, cada olhar, cada gesto espontâneo
deu sentido ao que faço, ao que sonho ser.

Às minhas amigas e colegas de estágio,
companheiras de jornada,
com quem partilhei dúvidas, risos, lágrimas e conquistas.
Na partilha, encontrei força.
Na empatia, consolo.

À minha família e aos meus amigos,
que estiveram sempre presentes
mesmo quando eu não pude estar,
que souberam escutar o que eu não dizia
e oferecer silêncio quando o cansaço falava mais alto.
Sem as suas palavras de encorajamento e abraços de conforto
este caminho teria sido mais difícil de percorrer.

Aos que acreditaram em mim nos dias em que eu própria duvidei,
que celebraram cada pequena vitória
e que me ampararam nas quedas
com ternura e sem pressa.

Aos que compreenderam as ausências,
os almoços adiados,
os cafés que ficaram por marcar,
porque sabiam que eu estava a construir
algo maior.

Aos que partiram,
e deixaram em mim tudo o que importa.
A sua ausência acompanha-me,
mas o seu exemplo ilumina-me.

Por fim, a mim mesma,
pela coragem de começar,
pela resiliência de continuar,
e pela sensibilidade de nunca esquecer o porquê.

Obrigada.

Resumo

O presente relatório documenta o percurso formativo realizado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação João de Deus.

Desenvolvido ao longo de quatro semestres em contextos escolares distintos, o estágio permitiu a aplicação crítica de conhecimentos teóricos em situações reais de ensino, potenciando o desenvolvimento de competências didáticas, relacionais e reflexivas essenciais ao exercício profissional.

A metodologia adotada neste relatório é de natureza qualitativa, recorrendo à recolha de dados em contexto educativo nas escolas onde decorreu o estágio, através de dois instrumentos principais: a observação e a análise documental.

O relatório estrutura-se em quatro capítulos centrais: (i) Relatos de Estágio, que descrevem e analisam experiências de observação significativas e de intervenção direta em diferentes níveis de ensino; (ii) Planificações, que evidenciam o planeamento pedagógico de aulas concebidas com base em metodologias ativas e adaptadas às necessidades dos alunos; (iii) Dispositivos de Avaliação, que ilustram práticas de avaliação diversificadas, com destaque para a avaliação formativa e a regulação das aprendizagens; e (iv) Proposta de um Trabalho de Projeto, centrado no desenvolvimento da leitura e da escrita criativa no 6.º ano do 2.º ciclo, como resposta a necessidades identificadas na prática letiva.

Através de uma abordagem fundamentada e contextualizada, o relatório assume-se como expressão de uma prática pedagógica comprometida com uma docência humanizada, crítica e responsiva. As experiências vividas e analisadas confirmam a importância da supervisão pedagógica, do trabalho colaborativo e da construção de uma identidade docente sustentada na reflexão e na ética profissional.

Este documento constitui, assim, uma síntese do processo de crescimento enquanto professora, marcada pelo envolvimento, pela escuta, pela investigação e pela crença na educação como espaço de transformação.

Palavras-chave: Estágio Profissional; Docência Reflexiva; Práticas Pedagógicas; Avaliação Formativa; Supervisão Pedagógica

Abstract

This report presents the formative path undertaken within the scope of the Professional Internship of the Master's Degree in Teaching at the 1st Stage of Basic Education and in Portuguese and History and Geography of Portugal at the 2nd Stage, at Escola Superior de Educação João de Deus.

Developed over four semesters in different school contexts, the internship enabled the critical application of theoretical knowledge in real teaching situations, fostering the development of essential didactic, relational and reflective skills for professional practice.

The methodology adopted in this report is of a qualitative nature, using data collection in an educational context in the schools where the internship took place, through two main instruments: observation and document analysis.

The report is structured into four main chapters: (i) Internship Reports, which describe and analyse experiences of both observation and direct intervention at various teaching levels; (ii) Lesson Planning, which highlights pedagogical planning based on active methodologies and adjusted to student needs; (iii) Assessment Devices, which illustrate a range of assessment practices, with an emphasis on formative assessment and the regulation of learning; and (iv) A Project-Based Activity, focused on reading and creative writing in 6th grade of the 2nd Stage, responding to challenges observed during classroom practice.

Grounded in theory and context, this report reflects a pedagogical approach committed to humanised, critical, and responsive teaching. The experiences described and analysed highlight the value of pedagogical supervision, collaborative work and the construction of a professional identity anchored in reflection and ethical responsibility.

This document stands as a synthesis of a professional growth process shaped by involvement, observation, research and a belief in education as a transformative force.

Keywords: Professional Internship; Reflective Teaching; Pedagogical Practices; Formative Assessment; Pedagogical Supervision

Índice Geral

Índice de Tabelas	xii
Índice de Figuras	xiii
Introdução	1
1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional.....	3
2. Calendarização e cronograma.....	6
Capítulo 1 – Relatos de Estágio	8
1.1. Síntese do capítulo.....	8
1.2. Relatos de Estágio	8
1.2.1. Relato de estágio 1	8
1.2.2. Relato de estágio 2	12
1.2.3. Relato de estágio 3	14
1.2.4. Relato de estágio 4	17
1.2.5. Relato de estágio 5	20
1.2.6. Relato de estágio 6	22
1.2.7. Relato de estágio 7	25
1.2.8. Relato de estágio 8	27
1.2.9. Relato de estágio 9	30
1.2.10. Relato de estágio 10	34
Capítulo 2 – Planificações	39
2.1. Síntese do capítulo.....	39
2.2. Fundamentação teórica.....	39
2.3. Planificações em quadro.....	42
2.3.1. Planificação de aula (1.º ano)	42
2.3.2. Planificação de aula (2.º ano)	44
2.3.3. Planificação de aula (3.º ano)	48
2.3.4. Planificação de aula (4.º ano)	51
2.3.5. Planificação de aula (5.º ano – Português)	54
2.3.6. Planificação de aula (5.º ano – H.G.P.).....	56
2.3.7. Planificação de aula (6.º ano – Português)	60
2.3.8. Planificação de aula (6.º ano – HGP)	63
Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação	68
3.1. Síntese do capítulo.....	68
3.2. Fundamentação teórica.....	68
3.3. Avaliação da atividade da disciplina de Português – 6.º ano	72
3.3.1. Contextualização da atividade.....	72

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	72
3.3.3. Apresentação e análise de resultados.....	74
3.4. Avaliação da atividade da componente de Estudo do Meio – 4.º ano	83
3.4.1. Contextualização da atividade.....	83
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	83
3.4.3. Apresentação e análise de resultados.....	85
3.5. Avaliação da atividade da componente de Matemática – 3.º ano	87
3.5.1. Contextualização da atividade.....	87
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	88
3.5.3. Apresentação e análise de resultados.....	89
3.6. Avaliação da atividade da disciplina de História e Geografia de Portugal – 6.º ano	92
3.6.1. Contextualização da atividade.....	92
3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	92
3.6.3. Apresentação e análise de resultados.....	93
Capítulo 4 – Proposta de uma atividade através de um Trabalho de Projeto.....	96
4.1. Introdução ao tema do projeto.....	96
4.2. Fundamentação teórica.....	98
4.3. Desenvolvimento do projeto	100
4.3.1 Problema.....	100
4.3.2. Problemas parcelares.....	101
4.3.3. Destinatários.....	101
4.3.4. Entidades envolvidas.....	102
4.3.5. Motivação e negociação	103
4.4. Objetivos	104
4.4.1. Objetivos gerais.....	104
4.4.2. Objetivos específicos.....	104
4.5. Planeamento	105
4.6. Recursos	107
4.6.1. Recursos materiais.....	107
4.6.2. Recursos humanos.....	107
4.7. Produtos finais.....	107
4.8. Avaliação	107
4.9. Calendarização	108
4.10. Considerações finais do projeto.....	109
Reflexão – Considerações finais	111
Referências Bibliográficas	114
Anexos	133

Anexo 1 – Folha de registo da proposta de resolução de problemas.....	
Anexo 2 – Proposta de laboratório gramatical sobre o uso da vírgula	
Anexo 3 – Inquérito por questionário aplicado aos alunos de uma turma de 6.º ano.....	
Anexo 4 – Grelha de avaliação da atividade de Estudo do Meio – 4.º ano	
Anexo 5 – Proposta de trabalho sobre a simetria de reflexão	
Anexo 6 – Grelha de avaliação da atividade de Matemática – 3.º ano.....	
Anexo 7 – Grelha de avaliação da atividade de História e Geografia de Portugal – 6.º ano.....	
Anexo 8 – Cartaz de divulgação do projeto “Textos que saltam da página”	
Anexo 9 – Ficha de avaliação da proposta de trabalho de projeto	

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Cronograma do 1.º semestre	7
Tabela 2 – Cronograma do 2.º semestre	7
Tabela 3 – Cronograma do 3.º semestre	7
Tabela 4 – Cronograma do 4.º semestre	7
Tabela 5 – Plano de aula da componente de Matemática no 1.º ano do 1.º CEB	42
Tabela 6 – Plano de aula da componente de Português no 2.º ano do 1. CEB	45
Tabela 7 – Plano de aula da componente de Estudo do Meio no 3.º ano do 1.º CEB.....	49
Tabela 8 – Plano de aula da componente de Estudo do Meio/HGP no 4.º ano do 1.º CEB.....	51
Tabela 9 – Plano de aula da disciplina de Português no 5.º ano do 2.º CEB	54
Tabela 10 – Plano de aula da disciplina de HGP no 5.º ano do 2.º CEB	57
Tabela 11 – Plano de aula da disciplina de Português no 6.º ano do 2.º CEB	60
Tabela 12 – Plano de aula da disciplina de HGP no 6.º ano do 2.º CEB	64
Tabela 13 – Parâmetros de avaliação dos hábitos de leitura dos 25 alunos.....	74
Tabela 14 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da componente de Estudo do Meio	85
Tabela 15 – Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da componente de Matemática	89
Tabela 16 – Rubrica de avaliação da atividade da disciplina de HGP.....	93
Tabela 17 – Calendarização do projeto “Textos que saltam da página”	108

Índice de Figuras

Figura 1 – Representação da disposição de mesas e cadeiras em U	8
Figura 2 – “O Pássaro da Alma”: painel feito com cartão e caixas de fósforos	11
Figura 3 – Construção da “camioneta”.....	14
Figura 4 – Calculadores multibásicos	14
Figura 5 – Representação esquemática de atividade baseada no método cooperativo de aprendizagem <i>Jigsaw</i>	58
Figura 6 – Exemplo de dimensões a considerar no estudo e na análise da mudança de práticas de ensino e de avaliação.....	71
Figura 7 – Resultados do parâmetro de avaliação da motivação para a leitura.....	75
Figura 8 – Resultados do parâmetro de avaliação da percepção leitora.....	76
Figura 9 – Resultados do parâmetro de avaliação dos benefícios da leitura	77
Figura 10 – Resultados do parâmetro de avaliação da preferência de géneros literários	78
Figura 11 – Resultados do parâmetro de avaliação do tempo dedicado à leitura.....	79
Figura 12 – Resultados do parâmetro de avaliação da capacidade de reflexão crítica.....	80
Figura 13 – Resultados do parâmetro de avaliação da partilha de leitura com outros	81
Figura 14 – Resultados do parâmetro de avaliação dos estados emocionais do leitor	82
Figura 15 – Resultados da avaliação da atividade de resolução de problemas	86
Figura 16 – Resultados da avaliação da atividade da reflexão de figuras	90
Figura 17 – Resultados da avaliação da tarefa de escrita	94

Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional integra o percurso formativo do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação João de Deus, um documento que traduz o culminar de um processo de aprendizagem teórico-prático, desenvolvido ao longo de quatro semestres em contextos educativos distintos, articulando a formação académica com a prática pedagógica supervisionada.

No âmbito da docência, uma profissão frequentemente alvo de representações prévias e de perceções formadas por parte da sociedade, é fundamental que a formação profissional questione, desde o início, a socialização primária dos futuros professores. Esta exigência justifica-se pelo facto de a docência se enquadrar nas chamadas profissões de desenvolvimento humano (Formosinho, 2009), caracterizadas pela centralidade da relação interpessoal na própria intervenção profissional. Como sublinha o autor, estas profissões “trabalham com pessoas em contacto interpessoal directo, sendo essa interacção o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional”, cujos efeitos se traduzem em “aprendizagem e desenvolvimento, modificação de comportamento, atitudes ou hábitos, adesão a normas ou modos de vida, conforme as áreas de intervenção” (Formosinho, 2009, p. 7).

Deste modo, torna-se essencial que a formação inicial assuma um carácter integrador e crítico, como defendem Formosinho e Niza (2009), para quem “a formação profissional inicial visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor” (p. 125).

A partilha de experiências com profissionais em exercício durante o estágio promove uma aprendizagem significativa e permite que os estagiários absorvam práticas consolidadas e enfrentem desafios reais. Para Formosinho (2002), a supervisão é definida como um processo organizado no qual um professor menos experiente recebe assistência, apoio e orientação de um professor mais experiente e especializado, visando o seu desenvolvimento profissional. Para isso, “a relação interpessoal entre o supervisor e o professor principiante deve ser estabelecida com base na confiança, na cooperação, na empatia, no diálogo e na comunicação” (Mosqueira, 2017, p. 28).

No processo de entrada na profissão, a socialização dos estagiários desempenha um papel determinante. Lacey (1988) identifica três tipos de adaptação possíveis face às realidades educativas vividas: a submissão estratégica, em que os formandos ajustam o seu

comportamento às expectativas avaliativas reproduzindo modelos validados; a adaptação interiorizada, marcada pela apropriação consciente de estratégias úteis para a prática futura; e a redefinição estratégica, que se traduz numa resistência ativa às normas estabelecidas, através de atitudes críticas e autónomas face à hierarquia. Estas formas de adaptação correspondem, por sua vez, a diferentes fases do desenvolvimento profissional.

Segundo o mesmo autor, o percurso do estagiário tende a passar por quatro momentos distintos: a fase da lua de mel (caracterizada por entusiasmo e expectativas positivas), a fase do realismo (quando se confronta com as exigências do desempenho docente), a fase de crise (em que surgem dúvidas, frustrações e sentimentos de impotência) e, finalmente, a fase de maturidade, em que o formando aprende a lidar com a complexidade da profissão e a aceitar os desafios inerentes (Lacey, 1988).

Neste processo, a prática pedagógica assume-se como um eixo estruturante da formação inicial, funcionando como uma via de inserção “nas tradições de uma comunidade de professores” e no “mundo prático que eles habitam” (Shön, 2000, p. 39). Esta vivência possibilita ao estagiário a aquisição de saberes específicos da profissão — como “convenções”, “limites”, “linguagens”, “sistemas apreciativos”, “modelos”, “conhecimento sistémico” e “padrões” — essenciais para desenvolver o “conhecer-na-ação” (Shön, 2000, p. 39).

Frequentemente designado por estágio pedagógico, este período constitui-se como o primeiro grande momento de “socialização na profissão docente pelas expectativas, entusiasmo e receios que os estagiários vivenciam, mas também pelos ‘ritos de passagem’ de um currículo academizante da instituição de formação” para uma implicação pessoal e ética no contexto real de ensino (Jacinto & Sanches, 2002, p. 79). Por essa razão, a supervisão assume um papel central, devendo ser entendida como uma prática reflexiva e colaborativa, que promova o questionamento e a transformação do pensamento pedagógico, numa perspetiva simultaneamente individual e social (Vieira, 2006).

Pretende-se, por isso, que a formação — seja inicial ou contínua — tenha impacto efetivo nas conceções que os professores constroem sobre a sua própria prática, superando o isolamento profissional que frequentemente caracteriza o trabalho docente. Para tal, é fundamental promover “situações de envolvimento e de aprendizagem da colegialidade, de encontro e partilha de preocupações e experiências” (Ferreira, 2009, p. 342), através de percursos formativos que incentivem “possibilidades de participação, de negociação e de deliberação, de concepção e desenvolvimento de projectos socioeducativos com incidência na escola e no meio local”, gerando “efeitos na organização-escola e nos contextos locais e comunitários onde tem lugar a actividade educativa” (Ferreira, 2009, p. 343).

A formação em contexto revela-se, assim, indispensável, pois permite articular teoria e prática nos ambientes reais onde os futuros professores atuam, reconhecendo-os como agentes ativos do seu próprio percurso formativo, e não como meros recetores do conhecimento.

Uma docência bem-sucedida pressupõe, deste modo, uma articulação constante com a formação ao longo de toda a vida profissional (Mesquita, 2011), onde se cruzam dimensões formais e informais, dando origem a práticas “mais diversificadas decorrentes do modo sempre específico como os actores interpretam e operacionalizam as regras formais e como produzem inovações num quadro tendencialmente uniformizante” (Ferreira, 2009, p. 340). É neste enquadramento que se reforça a relevância da formação e a sua ligação à investigação, promovendo um trabalho conjunto entre professores, formadores e investigadores, que se reconhecem como “práticos capazes de reflectirem, investigarem e produzirem saberes referenciados à sua acção educativa” (Formosinho & Niza, 2009, p. 122).

Assumindo a formação como um processo dinâmico de produção de conhecimento sobre a acção educativa, justifica-se a estrutura adotada neste relatório, que visa documentar e analisar o percurso formativo realizado. Assim, o relatório organiza-se em quatro capítulos centrais, para além da introdução: Relatos de Estágio, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Proposta de um Trabalho de Projeto. Cada um destes capítulos documenta, de forma estruturada e fundamentada, as experiências vividas, as decisões tomadas e as aprendizagens construídas ao longo deste percurso. Através da descrição, análise e reflexão sobre as práticas, procuro demonstrar a evolução profissional que resultou desta etapa formativa e o compromisso assumido com uma docência informada, crítica e humanizada.

1. Identificação e contextualização do Estágio Profissional

O período de estágio curricular dos 1.º e 2.º semestres decorreu entre os dias 13 de outubro de 2023 e 5 de julho de 2024. Durante este período, realizei o Estágio Profissional numa escola particular em Lisboa, escola “A”, constituída por, aproximadamente, 320 alunos, que integra as valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, englobando crianças desde os 3 aos 10 anos de idade, contando com duas turmas de cada valência. A Direção Pedagógica desta escola é composta por dois docentes.

A escola “A” conta com 14 docentes em regime de monodocência, dos quais seis pertencem ao corpo docente da Educação Pré-Escolar e oito pertencem ao corpo docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico; dois professores de Inglês, um professor de Educação Física, dois professores de Música, uma professora de Artes Visuais, uma professora de Jogo Dramático, uma professora de Expressão Dramática e três professoras de Apoio Educativo. Em relação à

equipa não docente, a escola conta com seis Auxiliares da Ação Educativa, seis pessoas responsáveis pela cozinha e pela limpeza e uma pessoa responsável pelos serviços administrativos e secretaria.

O edifício dispõe dos seguintes espaços: 12 salas de aula, um salão, uma biblioteca, uma sala de informática, um gabinete médico, uma sala de professores, uma sala multiusos, um gabinete da direção, um refeitório, uma cozinha, um ginásio, um ateliê de cerâmica, um vestíbulo, cinco zonas de casas de banho para crianças, quatro zonas de casas de banho para adultos, dois espaços exteriores polivalentes e secretaria. Durante os dois semestres, tive a oportunidade de estagiar e exercer a prática pedagógica em turmas dos quatro anos de escolaridade do 1.º CEB.

O período de estágio curricular dos 3.º e 4.º semestres decorreu entre os dias 9 de outubro de 2024 e 4 de julho de 2025. Durante este período, realizei o Estágio Profissional em três ambientes educativos diferentes:

i. Escola “B”

De 9 de outubro de 2024 a 30 de maio de 2025, estagiei numa escola particular em Lisboa, constituída por, aproximadamente, 140 alunos, que integra as valências de Educação Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, englobando crianças desde os 3 aos 12 anos de idade, contando com uma turma de cada valência. dispõe de uma equipa docente diversificada, composta por professores responsáveis por várias áreas disciplinares, nomeadamente Educação Musical, Educação Física, Teatro, Xadrez, Educação Visual e Educação Tecnológica. No que respeita ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a equipa integra docentes titulares dos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos, bem como duas educadoras de infância. Para além destes, a escola conta ainda com professores das disciplinas de Inglês, Português, Matemática, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal, estando também assegurado o apoio específico a alunos que frequentam o ensino de Português como Língua Não Materna. A equipa não docente é constituída por uma psicóloga, uma terapeuta da fala e cinco assistentes operacionais, cuja atuação é fundamental para garantir o bom funcionamento da escola e o bem-estar de toda a comunidade educativa.

Esta escola ocupa dois pisos com uma área a rondar os $1.300m^2$, num edifício de traça antiga, com nove salas de aula, ginásio, sala de música, biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências, refeitório e casas de banho. Como espaços de apoio conta com a sala de professores, o gabinete de direção e secretaria, a copa e arrecadações. Como zonas de lazer, a escola tem dois espaços, sendo um ao ar livre e o outro coberto. Durante estes últimos

semestres, tive a oportunidade de estagiar e exercer a prática pedagógica nas turmas do 5.º e 6.º anos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

As escolas “A” e “B” seguem um Projeto Educativo, documento essencial para a organização e desenvolvimento das atividades pedagógicas, que orienta a ação educativa com base na colaboração entre docentes, alunos, pais, pessoal não docente, comunidade local e entidades governamentais, visando a promoção de uma educação de qualidade (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). O Projeto Educativo da escola “A” tem como objetivos principais a socialização e integração das crianças, a promoção da autoestima e o desenvolvimento das suas habilidades sócio-afetivas, com ênfase na redução das desigualdades e no incentivo à escolaridade prolongada. Já o Projeto Educativo da escola “B” procura promover o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos, incentivando o compromisso social e a construção de uma sociedade solidária e pacífica.

ii. *Green School Bali*

Entre os dias 13 e 23 de maio de 2025, tive a oportunidade de participar numa formação na *Green School* Bali, na Indonésia, uma instituição de renome internacional, reconhecida pela sua abordagem pedagógica inovadora e pelo compromisso com a sustentabilidade. Localizada no coração da floresta tropical de Bali, a escola distingue-se pela utilização de materiais sustentáveis, como o bambu, na construção dos seus edifícios, e pela criação de espaços que promovem a integração harmoniosa com a natureza, proporcionando aos alunos uma vivência prática dos princípios que ensina.

Na *Green School* promove-se uma aprendizagem que vai além dos saberes tradicionais, integrando a responsabilidade ambiental e social como eixo fundamental. A valorização de competências transversais — como a criatividade, a colaboração, o pensamento crítico e a empatia — visa formar cidadãos capazes de pensar de forma sistémica e de agir com consciência e responsabilidade face ao mundo que os rodeia.

A missão pedagógica da *Green School* reflete um modelo de ensino personalizado e interdisciplinar, em que os alunos não são simples recetores de informação, mas protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Os professores possuem liberdade pedagógica para desenhar currículos que atendam às necessidades e aos interesses dos alunos, sempre alinhados com a visão global de educação sustentável da escola. Este ambiente de autonomia e liberdade permite aos estudantes explorar os seus próprios caminhos de aprendizagem, incentivando-os a envolverem-se ativamente em temas relevantes para o mundo contemporâneo.

Os valores fundamentais da *Green School* — *integrity* (integridade), *responsibility* (responsabilidade), *empathy* (empatia), *sustainability* (sustentabilidade), *community*

(comunidade) and *trust* (confiança) — são representados pela expressão "iRespect", que traduz a filosofia de respeito por si mesmo, pelos outros e pelo planeta. Estes valores não são apenas ensinados, mas vividos no quotidiano da escola, sendo refletidos em todas as suas práticas, desde as atividades diárias até aos projetos que envolvem a comunidade local e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Desta forma, a *Green School* oferece uma educação que vai além das paredes da sala de aula, expandindo-se ao ambiente natural e à comunidade, proporcionando aos alunos uma experiência educativa única e transformadora. Ao focar-se numa educação integrada e sustentável, a escola prepara os estudantes para se tornarem líderes conscientes, capazes de tomar decisões informadas e responsáveis para enfrentar os desafios globais que o futuro lhes reserva.

iii. Escola “A”

Entre os dias 2 de junho e 4 de julho de 2025, voltei a estagiar na Escola “A”, acompanhando uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Durante este período, preparei-me para a Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional (PPACP), que realizei no dia 30 de junho de 2025.

2. Calendarização e cronograma

Este ponto apresenta, de forma organizada e sistematizada, a calendarização das atividades desenvolvidas ao longo dos quatro semestres que integraram o Estágio Profissional.

O estágio decorreu em contextos escolares distintos, abrangendo turmas dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, permitindo uma visão alargada e progressiva das exigências pedagógicas e didáticas de cada ciclo.

Através dos cronogramas apresentados (cf. Tabelas 1, 2, 3 e 4) é possível identificar os principais momentos vivenciados, nomeadamente os períodos de estágio, as sessões de Orientação Tutorial, os Seminários de Contacto com a Realidade Educativa e o tempo dedicado à elaboração deste relatório. Estes registos temporais permitem compreender a estrutura e o ritmo do percurso formativo, bem como o modo como foi gerida a intervenção pedagógica ao longo dos diferentes semestres.

Tabela 1*Cronograma do 1.º semestre*

Semestre	Valência	Atividades	Data
1.º	1.º Ciclo do Ensino Básico	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa I	20/09/2023 – 04/10/2023
		Estágio do 1.º Ano do 1.º CEB	13/10/2023 – 15/12/2023
		Estágio no 3.º ano do 1.º CEB	05/01/2024 – 09/02/2024
		Reuniões de estágio	nov. – dez. 2023/jan. – fev. 2024
		Orientação tutorial	12/10/2023 – 08/02/2024
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	11/10/2023 – 07/02/2024

Tabela 2*Cronograma do 2.º semestre*

Semestre	Valência	Atividades	Data
2.º	1.º Ciclo do Ensino Básico	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa II	26/02/2024 – 01/03/2024
		Estágio no 2.º ano do 1.º CEB	04/03/2024 – 06/05/2024
		Estágio no 4.º ano do 1.º CEB	10/05/2024 – 05/07/2024
		Reuniões de estágio	mar. – jul. 2024
		Orientação tutorial	05/03/2024 – 02/07/2024
		Elaboração do relatório	04/03/2024 – 05/07/2024

Tabela 3*Cronograma do 3.º semestre*

Semestre	Valência	Atividades	Data
3.º	2.º Ciclo do Ensino Básico	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa III	23/09/2024 – 04/10/2024
		Estágio nas turmas do 5.º e 6.º anos do 2.º CEB	09/10/2024 – 07/02/2025
		Reuniões de estágio	nov. – dez. 2024/jan. – fev. 2025
		Orientação tutorial	08/10/2024 – 04/02/2025
		Elaboração do relatório	09/10/2024 – 07/02/2025

Tabela 4*Cronograma do 4.º semestre*

Semestre	Valência	Atividades	Data
4.º	2.º Ciclo do Ensino Básico	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa IV	17/02/2025 – 21/02/2025
		Estágio nas turmas do 5.º e 6.º anos do 2.º CEB	24/02/2025 – 30/05/2025
		Formação na <i>Green School</i>	13/05/2025 – 23/05/2025
		Estágio no 4.º ano do 1.º CEB	02/06/2025 – 04/07/2025
		PPACP	30/06/2025
		Reuniões de estágio	fev. – jul. 2025
		Orientação tutorial	25/02/2025 – 01/07/2025
		Elaboração do relatório	24/02/2025 – 04/07/2025

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Síntese do capítulo

Neste capítulo, são relatados e descritos dez momentos significativos observados e dinamizados ao longo dos quatro semestres do Estágio Profissional. Sete dos dez momentos relevantes para este relatório resultam da minha observação de práticas realizadas por professoras cooperantes ou colegas de estágio, enquanto os três restantes foram dinamizados e lecionados por mim.

Com o intuito de fundamentar e esclarecer as observações ou ações observadas, realizo inferências suportadas por uma base teórica, contribuindo para a clareza, interpretação e validação das narrativas.

1.2. Relatos de Estágio

1.2.1. Relato de estágio 1

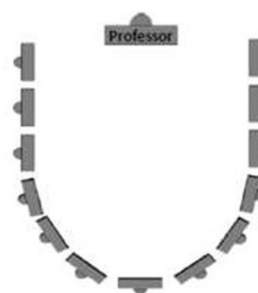
No dia 19 de janeiro de 2024, dinamizei uma aula numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da componente de Estudo de Meio, com o objetivo de explorar o domínio da Natureza, mais especificamente, “relacionar hábitos quotidianos com estilos de vida saudável, reconhecendo que o consumo de álcool, de tabaco e de outras drogas é prejudicial para a saúde” (Ministério da Educação, 2018a, p. 6).

Antes de iniciar a aula, organizei previamente todo o espaço. De acordo com Zabalza (2001), a disposição das mesas e cadeiras numa sala de aula desempenha um papel crucial na promoção de uma aprendizagem significativa. Estes elementos devem ser flexíveis, adaptando-se conforme a planificação de cada aula, levando em consideração os objetivos do professor e promovendo a interação entre os alunos e os espaços disponíveis. Portanto, é fundamental planear e gerir os espaços, pois o ambiente da sala de aula desempenha um papel importante, podendo tanto facilitar, quanto inibir o processo de aprendizagem. Esta organização deve ser pensada com foco nas atividades que serão desenvolvidas.

Comecei por dispor os estiradores em “U” (Figura 1), o que me possibilitou uma visão geral de toda a turma e permitiu aos alunos uma melhor interação entre si e comigo. Mediante o diálogo e a discussão, os alunos podem expressar os seus pensamentos, enquanto os professores têm a oportunidade de corrigir eventuais falhas de raciocínio. Assim, Arends (2008)

Figura 1

Representação da disposição de mesas e cadeiras em U



Fonte: Arends (2008)

defende que esta configuração é propícia ao debate, visto que possibilita que os alunos mantenham o contacto visual uns com os outros, um aspeto fundamental para a interação verbal.

A aula decorreu no início da manhã e, após os alunos se distribuírem pelos seus lugares, comecei por saudá-los e, em seguida coloquei a questão “Quem gosta de se sentir saudável e feliz?”, ao que os alunos exclamaram em coro “Eu!”, enquanto colocavam os braços no ar. Esta questão serviu de pergunta de partida para o tema da aula: “Hábitos quotidianos prejudiciais para a saúde e estilos de vida saudável”.

Neste sentido, coloquei algumas questões dirigidas, como: “Por que razão é importante sentirmo-nos saudáveis?”, “O que significa ser saudável?”, “Que hábitos podemos adotar para sermos saudáveis?”. A partir da palavra “saudável”, conduzi os alunos à palavra “saúde” e questioneei o seu significado. A partir daqui, gerou-se um pequeno debate e após as respostas de alguns alunos, esclareci o significado de “saúde”, segundo a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS): “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”.

Ao questionar e conversar com os alunos, pude explorar as suas conceções prévias acerca do tema e verifiquei que a turma era bastante participativa e interventiva, tendo sempre participado adequadamente e revelando algumas das suas vivências, como histórias de familiares ou acontecimentos relacionados com o tema em exploração.

Este momento de diálogo revelou-se particularmente importante enquanto estratégia de intervenção preventiva em contexto educativo, uma vez que permitiu aos alunos refletirem de forma crítica sobre os seus hábitos e representações pessoais de saúde, numa perspetiva promotora de bem-estar e responsabilização.

De acordo com o Referencial de Educação para a Saúde, a prevenção deve capacitar os indivíduos com "conhecimentos e capacidades necessárias para lidarem com o risco associado ao consumo de Substâncias Psicoativas e outros Comportamentos Aditivos e Dependências (CAD)", atuando simultaneamente "sobre os contextos, reduzindo a presença de fatores que influenciam as atitudes e os comportamentos dos sujeitos" (Carvalho et al., 2017, p. 58). A escola tem, por isso, "um papel preventivo privilegiado e indispensável" (p. 58), especialmente quando proporciona um “clima escolar positivo, no qual a criança e/ou o jovem se sente envolvido, seguro e reforçado”, favorecendo o seu desenvolvimento integral.

Neste enquadramento, a atividade que desenvolvi procurou responder aos critérios de uma prevenção eficaz, promovendo a reflexão, o envolvimento dos alunos e o reforço de competências pessoais e sociais.

Nesta sequência, mostrei algumas imagens que representavam hábitos prejudiciais e hábitos saudáveis, e solicitei que os alunos as identificassem e distinguíssem. Através destas imagens também discutimos a importância de ter um corpo saudável e de como isso pode afetar a forma como nos sentimos.

Para abordar um tema tão sensível e pesado para crianças de tão tenra idade, optei por uma abordagem mais leve e, para isso, li aos alunos um excerto (adaptado) do livro de Michal Snunit, *O Pássaro da Alma*, que transmite uma mensagem metafórica e simbólica sobre a relação entre a alma, as ações e as emoções, destacando a importância de escutar e compreender o “pássaro da alma”, o nosso “conselheiro interior”, para fazer escolhas conscientes e saudáveis ao longo da vida, cuidando das nossas emoções e evitando os maus hábitos. Para o efeito, retirei uma folha de um envelope, como se o “pássaro da alma” tivesse enviado uma carta à turma com a mensagem.

Através das histórias, os alunos conseguem estabelecer ligações com situações do seu quotidiano, o que facilita a compreensão e a explicação de conceitos mais abstratos. Segundo Egan (1994), “a história não é apenas uma vulgar forma de distração; ela reflete uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência” (p. 15). Esta perspetiva destaca o valor educativo da narrativa, reconhecendo nas histórias um instrumento fundamental para mediar a compreensão da realidade. Neste enquadramento, as histórias desempenham um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, ao ajudarem as crianças a integrar os conteúdos transmitidos de forma significativa.

De acordo com o autor, um dos grandes benefícios de narrar histórias às crianças é que estas são capazes de relacionar o que ouvem com os seus conhecimentos prévios, integrando a informação e ligando o conteúdo das histórias aos conhecimentos que já possuem, dando-lhes significado (Egan, 1994). Durante a leitura, estabelece-se uma relação afetiva entre a criança e a história, favorecida pela identificação com os temas, as situações e as personagens. Esta identificação permite à criança refletir sobre si própria, formular juízos éticos e projetar as suas emoções e vivências na narrativa. Como referem Souza e Bernardino (2011), “a escuta de histórias tem um caráter formador e/ou ético” (p. 240), uma vez que as narrativas podem suscitar questionamentos pessoais e contribuir para a construção da personalidade da criança.

Após a leitura, expus algumas informações sobre o tabaco, o álcool e as drogas (o que são? onde podem ser encontrados? quais os malefícios e recomendações?), através de um *PowerPoint* estruturado e de fácil leitura e de uma ficha informativa. Este momento teve como principal objetivo alertar os alunos para os riscos associados ao consumo de substâncias nocivas à saúde e promover o desenvolvimento de atitudes conscientes e responsáveis desde cedo.

De acordo com o Referencial de Educação para a Saúde, no 1.º Ciclo, é fundamental abordar estas temáticas de forma simples e adequada à idade, ajudando os alunos a identificar comportamentos de risco, a valorizar estilos de vida saudáveis e a tomar decisões informadas que contribuam para o seu bem-estar físico, emocional e social (Carvalho et al., 2017).

Durante a parte expositiva, questionei os alunos para explorar as suas conceções prévias e, mais uma vez, os alunos foram corretos e claros nas suas intervenções, participando de forma ativa.

De seguida, nomeei dois alunos para distribuírem o guião pelos colegas, promovendo desde logo o envolvimento ativo na organização da aula. Após a entrega do material, orientei a turma para uma leitura individual e silenciosa do texto, com o objetivo de promover a autonomia na interpretação e a concentração nos conteúdos apresentados. Concluída a primeira leitura, selecionei quatro alunos para representar as personagens do guião, recorrendo à dramatização que, para além de tornar a aula mais dinâmica e participativa, permitiu uma visualização mais clara da situação retratada, contribuindo significativamente para a compreensão do enredo e das atitudes das personagens. No final da encenação, lancei algumas questões orientadoras, no sentido de fomentar a reflexão crítica sobre as atitudes e comportamentos das personagens, promovendo o diálogo e o desenvolvimento de competências sociais e interpretativas.

O último momento da aula foi dedicado à reflexão das aprendizagens. Para isso, propus uma atividade simples, mas significativa: pedi aos alunos que trabalhassem a pares e escrevessem num *post-it* algo que tivessem aprendido sobre o tema. Esta estratégia permitiu promover a reflexão sobre o percurso da aula e valorizar as vozes dos alunos, tornando visíveis as aprendizagens individuais e coletivas. As frases foram lidas em voz alta e incidiam sobre hábitos saudáveis, hábitos prejudiciais, conselhos e sentimentos. Para concluir a atividade, os alunos levantaram-se e colocaram os respetivos *post-its* nas “gavetas” do “Pássaro da Alma” (Figura 2), simbolizando a interiorização das ideias partilhadas. Esta dinâmica permite que, mais tarde, os alunos possam voltar a ler o que escreveram e refletir sobre as aprendizagens realizadas.

Figura 2

“O Pássaro da Alma”: painel feito com cartão e caixas de fósforos



1.2.2. Relato de estágio 2

Numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, observei uma aula de Matemática, dinamizada por uma colega de estágio, que selecionou o 3.º e o 4.º Dons de Froebel para trabalhar a noção de equilíbrio, o cálculo mental e o raciocínio lógico, e desenvolver a comunicação e o vocabulário dos alunos.

O 3.º Dom de Froebel é composto por oito cubos guardados dentro de uma caixa de madeira em forma de cubo (pode ser integrado a partir dos 3 anos) e o 4.º Dom é composto por oito paralelepípedos guardados dentro de uma caixa de madeira, também em forma de cubo (pode ser integrado a partir dos 4 anos). Caldeira (2009) destaca que as duas caixas (3.º e 4.º Dons) trabalhadas em conjunto (a partir dos 5 anos), permitem uma maior diversidade de atividades, construções diferentes, um cálculo mental mais complexo, situações problemáticas diversificadas e o desenvolvimento da criatividade.

De acordo com a autora, as técnicas aplicadas na educação infantil até aos dias de hoje derivam, em grande parte, dos princípios estabelecidos por Froebel. Na perspetiva deste pedagogo, os jogos e brincadeiras não são apenas formas de entretenimento, mas ferramentas essenciais para a aprendizagem, pois permitem o desenvolvimento de habilidades já adquiridas e, simultaneamente, a construção de novas competências de forma natural e significativa.

Atualmente, valoriza-se uma abordagem de ensino que promova, junto dos alunos, a capacidade de resolver problemas, de refletir sobre os seus próprios processos de aprendizagem e de estabelecer ligações entre diferentes conceitos matemáticos. Estas competências contribuem para o desenvolvimento do raciocínio e da comunicação matemática, e para o fortalecimento da autoconfiança dos alunos. Para que estas metas sejam alcançadas, é essencial que a sala de aula se constitua como um espaço de experiências relevantes, em que os alunos participem ativamente e se envolvam de forma prática e reflexiva no processo de aprendizagem. Tal como afirmam Serrazina e Matos (1988), ao permitir que os alunos explorem conceitos matemáticos através da manipulação de materiais, não estamos apenas a proporcionar momentos de aprendizagem mais envolventes e apelativos, mas sobretudo a criar condições que promovem a construção gradual do pensamento abstrato.

Neste sentido, como sublinham Nuhrenborger e Steinbring (2008), o conhecimento matemático constrói-se com base na experiência concreta e no contacto direto com os materiais. A utilização de materiais manipuláveis, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, desempenha um papel facilitador no entendimento de conceitos matemáticos abstratos. A

investigação reconhece o seu impacto positivo (Stacey et al., 2002), defendendo que quanto mais jovens forem os alunos, mais prolongado deve ser o acesso a estes recursos.

Já com as caixas dos Dons em cima das mesas, os alunos sentaram-se e a colega começou por colocar algumas questões acerca das peças, como: “Qual o nome dos sólidos geométricos que observam?”, “De que material são feitos?”, “Quantas peças há em cada caixa?” e “E se somarmos as quantidades das duas caixas?”. Os alunos foram respondendo acertadamente às questões, pois já tinham trabalhado anteriormente com este material. No entanto, quando foi pedido aos alunos para procederem à abertura da caixa, verifiquei que alguns não foram capazes de o fazer com sucesso. Esta dificuldade evidencia aspetos característicos da fase de desenvolvimento da motricidade fina própria dos 6-7 anos, período em que as crianças ainda estão a aperfeiçoar a coordenação olho-mão, a destreza manual e a força necessária para movimentos mais precisos (Gallahue & Ozmun, 2005). Esta situação reforça a importância de propor atividades que estimulem o desenvolvimento motor, contribuindo para a autonomia nas tarefas do quotidiano e para o progresso em competências como a escrita (Fonseca, 2021).

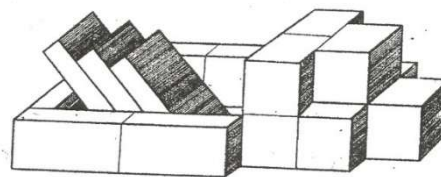
Conforme expõe Caldeira (2009), a forma como a criança segura o material é de extrema importância e merece algumas observações. Além de manter a atenção e as costas direitas, é fundamental que a criança utilize o movimento de pinça com os dedos para manusear o material com precisão e cuidado. Este movimento de pinça envolve o uso coordenado dos dedos indicador e polegar para segurar objetos pequenos, proporcionando um maior controlo e destreza nas atividades.

Para explorar conceitos como o peso, a colega solicitou que os alunos pegassem nas caixas e comparassem o seu peso, colocando uma caixa em cada mão. Para explorar o volume, a colega questionou se as peças ocupavam o mesmo espaço nas caixas, mesmo que nelas coubesse o mesmo número de cubos e paralelepípedos. Para demonstrar isso na prática, os alunos foram orientados a construir dois muros, um apenas com cubos e outro com paralelepípedos, ambos com as mesmas dimensões, e os resultados foram comparados. Matos e Serrazina (1996) afirmam que, ao utilizarem materiais concretos, os alunos não estão apenas a manipulá-los, mas a construir ligações entre esses materiais e os seus próprios conhecimentos. Desta forma, compreendem melhor as ideias matemáticas, integrando-as nas estruturas que já possuem. Como referem os autores, os alunos “devem representar os materiais de uma forma que os ligue com as estruturas já existentes ou construir relações que conduzam a uma reorganização das estruturas” (p. 97).

Posteriormente, a colega orientou os alunos na construção da “camioneta” (Figura 3), utilizando o 3.º e o 4.º Dons. Ao fazer uma construção mais complexa, os alunos puderam treinar a sua motricidade, concentração, destreza física e o seu equilíbrio. Ao longo da construção, a estagiária questionou os alunos sobre as profissões que podem ser associadas a uma camioneta. Nesta sequência, perguntou aos alunos “Qual seria a vossa profissão e o que levariam na vossa camioneta?”, ao que obteve respostas muito diversificadas e divertidas.

Figura 3

Construção da “camioneta”



Por fim, os alunos tiveram um momento de exploração livre do material, durante o qual puderam experimentar, de forma autónoma, diferentes formas de construção, reorganização e manipulação das peças. Esta etapa final da aula revelou-se particularmente significativa, pois permitiu que cada aluno aplicasse a sua criatividade, testasse hipóteses e aprofundasse a compreensão das propriedades geométricas dos sólidos de forma lúdica e espontânea. A liberdade conferida nesta fase promoveu a motivação intrínseca, o pensamento divergente e a valorização da experimentação como parte integrante do processo de aprendizagem.

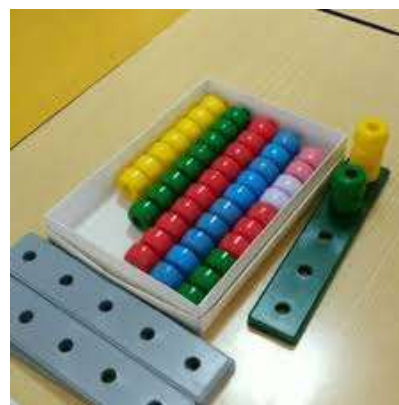
1.2.3. Relato de estágio 3

Este relato refere-se a uma aula observada numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionada pela professora titular, no âmbito da componente de Matemática.

A professora escolheu trabalhar a representação numérica através de calculadores multibásicos (Figura 4), um material manipulável estruturado utilizado para ajudar os alunos a compreenderem a base numérica e os conceitos de valor posicional, constituído por um conjunto de três placas de plástico com cinco orifícios cada uma, e um conjunto de 50 peças em seis cores diferentes: dez peças amarelas, treze peças verdes, treze peças encarnadas, dez peças azuis, duas peças cor-de-rosa e duas peças de cor lilás. Estas peças encaixam umas nas outras e nos orifícios, formando torres (Caldeira, 2009).

Figura 4

Calculadores multibásicos



No primeiro momento da aula, a professora agrupou os alunos em pares e solicitou a distribuição do material. A tarefa foi ocupada por dois alunos, que distribuíram uma caixa por cada colega. Em seguida, os alunos retiraram duas placas da

caixa e posicionaram-nas em cima da mesa, uma ao lado da outra, para dar início à atividade de representação numérica. A professora começou por ditar o número “258 milhares e 128 unidades” e pediu aos alunos que o representassem utilizando os calculadores multibásicos. Este número foi escolhido de forma estratégica para que os alunos pudessem explorar os conceitos de milhares, centenas, dezenas e unidades de forma bem definida e estruturada. Os alunos foram orientados a colocar as peças nos respetivos orifícios das placas, criando uma representação visual e concreta do número. Durante esta tarefa, a professora circulou pela sala, observando as estratégias de resolução adotadas pelos alunos e fornecendo orientações pontuais.

Os calculadores multibásicos permitem que os alunos visualizem e manipulem números de forma concreta, facilitando a compreensão de conceitos como unidades, dezenas, centenas, milhares e milhões, além de oferecer suporte ao ensino das operações aritméticas (Caldeira, 2009). Este material deve ser integrado em atividades lúdicas e práticas para promover a aprendizagem de forma interativa e participativa, pois tal como defende o criador deste material, “(...) a verdade matemática deve saltar dos dedos dos alunos, através de múltiplas e variadas experiências” (Nabais, s. d., pp. 8-9), o que reforça a ideia de que a matemática deve ser vivida ativamente pelos alunos.

De acordo com Caldeira (2009), o interesse pedagógico deste material está relacionado, em termos matemáticos, com diversos aspetos que envolvem a exploração de atributos, associação e comparação, contagens, ordenações, jogos em várias bases, valores de posição (classes e ordens), leitura de números inteiros, introdução da base decimal (e atividades com outras bases), operações aritméticas (e as suas provas) e situações problemáticas.

A aula observada revelou-se eficaz ao promover a compreensão do sistema de numeração decimal, através de uma abordagem concreta, visual e participativa. A utilização dos calculadores multibásicos permitiu aos alunos desenvolver o raciocínio lógico-matemático e reforçar o conceito de valor posicional. Como defendem Serrazina e Matos (1988), “ao dar aos alunos a oportunidade de experimentar a matematização através da manipulação de materiais não estamos apenas a fomentar uma atividade lúdica, mas estamos principalmente a criar situações que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstrato” (p. 2).

Após todos os alunos terem representado o número, a professora interagiu com os mesmos, perguntando: “Quantas unidades de milhares tem este número?”, “Qual é o algarismo de maior valor absoluto?”, “Qual é o algarismo de maior valor relativo?”. Estas questões tinham como objetivo reforçar a compreensão dos alunos sobre a importância do valor posicional dos algarismos.

Ponte et al. (1998) defendem que o ensino dos números deve privilegiar a construção de significados matemáticos, o que exige uma aprendizagem que vá além da ação: implica que os alunos pensem e reflitam sobre o que fazem. Como tal, cabe ao professor promover situações em que essa articulação surja de modo intencional: “o professor tem de estar (...) atento à relação entre acção e reflexão, e procurar que ambos os aspectos se articulem com naturalidade na actividade dos alunos” (Ponte et al., 1998, p. 100).

A segunda parte da aula foi dedicada à leitura de números por ordens, classes e cor das peças. Este desafio é, conforme Caldeira (2009), uma maneira eficaz de os alunos visualizarem as diferentes partes de um número e compreenderem a importância da posição de cada algarismo dentro do sistema decimal. Além disso, o uso das cores ajuda a reforçar esta distinção, tornando o processo de leitura mais tangível e acessível. Esta prática está em conformidade com os objetivos estabelecidos nas Aprendizagens Essenciais de Matemática para o 4.º ano, que recomendam que os alunos sejam capazes de “ler e interpretar ideias e processos matemáticos expressos por representações” e “ler, representar, comparar e ordenar números naturais, pelo menos, até 1 000 000, usando uma diversidade de representações, em contextos variados” (Ministério da Educação, 2018b, p. 22).

No último momento da aula, a professora propôs a seguinte tarefa: um dos alunos de cada par deveria representar um número nos calculadores multibásicos; o outro aluno, por sua vez, deveria fazer a leitura do número representado por ordens ou classes e, com base nesse número, criar um enunciado de problema que envolvesse operações aritméticas, como adição, subtração, multiplicação ou divisão, de modo a que a resposta final fosse exatamente o número representado.

Após a criação do enunciado, os alunos trocariam de função: o aluno que tinha criado o enunciado agora representaria um novo número nos calculadores, enquanto o outro faria a leitura e criaria uma situação problemática. Durante a minha observação, pude escutar alguns enunciados, como: “Uma escola comprou 1200 livros em janeiro e 950 livros em fevereiro. Quantos livros a escola comprou ao todo?” (o número representado foi 2150); “Um comerciante tem 3000 maçãs. No mercado vendeu 1200. Quantas maçãs ainda sobraram ao comerciante?” (o número representado foi 1800).

Durante a realização da atividade, os alunos foram incentivados a trabalhar em pares, discutindo entre si a posição das peças coloridas de acordo com as ordens correspondentes. Conforme Lopes e Silva (2009), os alunos trabalham em pequenos grupos com o propósito de promover, de forma colaborativa, a aprendizagem de todos, através da partilha de recursos, do apoio mútuo e da valorização conjunta dos êxitos alcançados pelo grupo.

Deste modo, Felder e Brent (2007) afirmam que a probabilidade de um aluno abandonar uma tarefa diminui significativamente quando este trabalha em colaboração, pois a dinâmica de grupo oferece suporte emocional e cognitivo. Além disso, Roldão (2007) reitera que:

O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos (p. 27).

Assim, reforçando as ideias anteriores, o trabalho colaborativo permite explorar o conteúdo de forma mais eficaz, criando um ambiente de aprendizagem inclusiva e participativa, onde todos os alunos têm a oportunidade de contribuir com suas ideias e soluções. Esta prática de interação e cooperação não apenas contribui para a aprendizagem matemática, mas também para a formação de competências sociais e comunicativas essenciais para a vida.

1.2.4. Relato de estágio 4

A aula aqui descrita foi dinamizada por mim, no dia 21 de junho de 2024, numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da componente de Estudo do Meio. Esta aula enquadra-se numa abordagem baseada na resolução de problemas científicos, inspirada na proposta metodológica apresentada por Thouin (2004) na obra *Resolução de Problemas Científicos e Tecnológicos nos Ensinos Pré-Escolar e Básico 1.º Ciclo*. A atividade seguiu a estrutura didática sugerida pelo autor — estabelecendo a situação, formulando hipóteses, testando soluções e sistematizando conhecimentos —, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa. Esta prática vai ao encontro do desenvolvimento de várias áreas de competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), nomeadamente o pensamento crítico e criativo, a autonomia e o saber científico-tecnológico.

A estrutura da aula permite ilustrar o que Arends (2008) designa como um ambiente de aprendizagem baseado em problemas, onde os alunos são desafiados a encontrar soluções viáveis para questões complexas. Como o autor afirma, “a aprendizagem baseada em problemas tende a ajudar os alunos a tornarem-se aprendentes auto-regulados e independentes” (p. 384), componente essencial na forma como os alunos trabalham em grupo, explorando os materiais, testando as suas hipóteses e revendo os seus procedimentos com autonomia.

Partindo da questão-problema “É possível ver o ar?”, a aula teve como principal objetivo levar os alunos do 4.º ano a investigar, de forma ativa e experimental, promovendo a formulação de hipóteses, a experimentação e a construção de conhecimentos sobre a composição e as propriedades do ar. Esta abordagem encontra suporte na perspectiva de Arends (2008), que defende a importância de “escolher e organizar situações problemáticas apropriadas” que “despertem a curiosidade dos alunos motivando-os a pesquisar” (p. 390). A construção da aula a partir de uma pergunta aberta responde à exigência de que “uma boa situação problemática deve ser real, complicada, aberta à colaboração e significativa para os alunos” (p. 390), características que orientaram o desenho da atividade.

Para contextualizar a atividade, foi apresentado um vídeo interativo que introduziu os constituintes da atmosfera. Esta contextualização permitiu despertar o interesse dos alunos e fornecer-lhes informação relevante, nomeadamente a presença de gases como o azoto, o oxigénio, o dióxido de carbono, o vapor de água e os gases nobres.

Em seguida, distribuí as folhas de registo (cf. Anexo 1) com a questão-problema e pedi a cada aluno que assinalasse a sua opinião — se considerava possível ou não ver o ar — justificando a sua resposta. Esta etapa contribuiu para fomentar o pensamento crítico desde o início da aula e recolher as conceções alternativas dos alunos, que correspondem a sistemas de ideias articuladas e representações mentais que estes mobilizam para interpretar e dar resposta às situações-problema que lhes são colocadas (Giordan & Vecchi 1988).

Embora à primeira vista se possa pensar que a metodologia da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) dá primazia à descoberta espontânea, na realidade, trata-se de uma abordagem profundamente ancorada nos conhecimentos dos alunos. Tal como sublinha Ross (1997), a resolução de um problema raramente é fruto do acaso. Pelo contrário, implica um percurso planeado, em que os alunos mobilizam os seus saberes prévios — tanto conceptuais como procedimentais — e, simultaneamente, reconhecem a necessidade de adquirir novos conhecimentos que consideram essenciais para encontrar uma solução. Estas conceções assumem um papel dinamizador no processo de aprendizagem, funcionando como alicerce sobre o qual se constrói o novo conhecimento (Giordan & Vecchi 1988). É precisamente esta articulação entre o que já se sabe e o que é necessário aprender que torna a ABRP tão rica do ponto de vista formativo (Leite & Afonso, 2001).

A turma foi então organizada em quatro grupos. Cada grupo recebeu uma seleção de materiais (garrafas vazias, copos, balões, palhinhas, água, cartolina, lenços de papel, areia, entre outros) e teve como missão planejar uma proposta de solução que permitisse observar ou

evidenciar a presença do ar. Antes de iniciar a atividade prática, reforcei a importância do cumprimento das regras de segurança, em especial no manuseamento dos materiais

A organização dos alunos em pequenos grupos cooperativos, permitiu também mobilizar outro aspeto valorizado por Arends (2008): a colaboração. Tal como refere o autor, a aprendizagem baseada em problemas “é caracterizada por alunos trabalhando em conjunto, frequentemente em pares ou em pequenos grupos”, o que promove a “motivação para um envolvimento sustentado em tarefas complexas e aumenta as oportunidades de pesquisa e diálogo, assim como do desenvolvimento de competências sociais” (p. 381). Ao registar as suas ideias, discutir as hipóteses e apresentar as soluções, os alunos envolveram-se num processo de co-construção do conhecimento.

Durante o tempo dedicado à resolução do problema, observei grande entusiasmo, cooperação e empenho por parte dos alunos. Demonstraram iniciativa ao testarem hipóteses e ao ajustarem os seus procedimentos. Cada grupo registou a sua proposta e os respetivos resultados na folha de registo, e posteriormente partilhou oralmente com os colegas o que fez e o que observou, demonstrando a sua solução para o problema.

Após a apresentação das soluções, conduzi um momento de reflexão coletiva sobre os diferentes métodos utilizados e os resultados obtidos. Os alunos foram incentivados a identificar a proposta que consideravam mais eficaz e a justificar a sua escolha com base na evidência empírica. Esta discussão promoveu a argumentação e o desenvolvimento do raciocínio científico.

Para consolidar as aprendizagens, realizei uma breve explicação sobre as propriedades do ar e, num momento de enriquecimento, levei os alunos à sala de TIC, onde puderam explorar recursos digitais relacionados com o tema da aula. Utilizar as TIC como estratégia, possibilita “dar resposta, de forma rápida, à grande curiosidade das crianças, permitindo abrir a porta da sala (...) a todo um leque de conhecimentos que (...) pode contribuir para uma visão mais ampla e para uma melhor compreensão do mundo” (Botelho, 2009, pp. 118-119). Neste sentido, lancei uma nova questão para reflexão — “Por que razão, na Lua, não se poderia ouvir o ruído provocado pela descolagem de um avião?” — que serviu de desafio e permitiu transpor os conhecimentos adquiridos para um contexto mais amplo.

A aula terminou com a sistematização das principais conclusões, valorizando-se o percurso de investigação e a capacidade dos alunos para construir conhecimento de forma ativa e cooperativa. Neves (2023) aponta “a necessidade de criação de estratégias de ensino e aprendizagem que motivem os alunos e que promovam o desenvolvimento de competências preconizadas nos documentos orientadores” (p. 30).

A avaliação da atividade foi realizada com base numa grelha construída a partir de três parâmetros principais. Para cada um destes parâmetros foram definidos critérios específicos e respetivas cotações, permitindo uma análise objetiva do desempenho dos alunos. Esta grelha teve como finalidade avaliar não apenas o produto final, mas todo o processo de pensamento e experimentação, numa perspetiva formativa. A descrição detalhada dos critérios utilizados, bem como a apresentação e análise dos resultados obtidos, encontra-se no ponto 3.4. do capítulo 3 – Avaliação, onde se procede à organização dos dados recolhidos, à análise das evidências mais significativas e à identificação de orientações pedagógicas a considerar em práticas futuras.

1.2.5. Relato de estágio 5

O presente relato diz respeito à observação de uma aula de Matemática, lecionada por uma colega de estágio, numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da prática supervisionada. A aula teve como tema central a medição de ângulos e articulou momentos de revisão com uma atividade prática cooperativa.

A aula teve início com a apresentação de um *PowerPoint*, através do qual a estagiária retomou os conceitos já trabalhados em aulas anteriores, nomeadamente: o que é um ângulo, como se forma, e a distinção entre os ângulos agudo, reto e obtuso. Antes de introduzir novas informações, explorou as conceções prévias dos alunos, colocando algumas questões, e orientou a sua explicação em função das respostas dos alunos.

Na perspetiva da aprendizagem dialógica, o papel do professor é o de investigador das ideias e conceções que os alunos já possuem sobre determinado tema. A sua ação não se limita à transmissão de conteúdos, mas procura encontrar, nas contribuições das crianças, significados com sentido pessoal e ligações ao mundo real, atribuindo às atividades um valor que transcende o momento da sua realização (Montiel, 2015). Assim, a construção do conhecimento ocorre num ambiente onde professores e alunos colaboram, relacionando novas aprendizagens com saberes anteriores — ou mesmo com aquilo que julgam saber — num processo contínuo de descoberta, negociação e reconstrução de significados (Wells, 2011).

Seguiu-se a introdução do transferidor como instrumento de medição, com a explicação passo a passo sobre o seu uso: posicionar o centro no vértice do ângulo, alinhar a base com uma das semirretas e identificar o valor da amplitude na escala correta.

Posteriormente, foi lançada uma atividade prática planeada para que os alunos explorassem diferentes tipos de ângulos e situações de medição em pequenos grupos, incentivando a partilha de estratégias, a validação mútua das medições e a discussão sobre

possíveis erros e correções. A estagiária distribuiu seis imagens por cada grupo, com ângulos visíveis e uma tabela de registo onde deveriam indicar:

- O número da imagem;
- A medida do ângulo (em graus);
- A classificação do ângulo (agudo, reto ou obtuso).

Os alunos foram organizados em pequenos grupos e realizaram a tarefa em simultâneo. Com entusiasmo, mediram os ângulos com recurso ao transferidor, discutiram as suas observações e preencheram a grelha em conjunto. A estagiária circulou pela sala, oferecendo apoio e *feedback* contínuo aos alunos, esclarecendo dúvidas e promovendo o diálogo matemático entre os pares.

Wells (2011), apoiando-se nos relatórios de Bullock (1975), defende que a aprendizagem ocorre sobretudo através da descoberta, e não apenas por via da instrução direta. Esta perspetiva desafia o modelo tradicional baseado na sequência questionamento–resposta–avaliação, que tende a limitar a expressão espontânea das ideias das crianças, inibindo o desenvolvimento da linguagem, a construção partilhada de significados e a apropriação gradual das regras de comunicação (Pontecorvo et al., 2005; Wells, 2011). Em alternativa, propõe-se a adoção de um sistema dinâmico de questionamento–resposta–*feedback* contínuo (Oliveira et al., 2021), que valorize o saber prévio dos alunos e promova interações significativas no “contexto natural da comunicação didática como situação ecológica para o estudo do desenvolvimento” (Pontecorvo et al., 2005, p. 9). Neste quadro, o papel do *feedback* assume especial importância, sendo, como sublinha Fernandes (2021), “o real conteúdo da avaliação formativa, pois é através dele que os alunos sabem o que têm de aprender, em que situação se encontram em relação à aprendizagem e os esforços que têm de fazer para aprender” (p. 7).

Este momento da aula revelou-se particularmente rico do ponto de vista didático, não só pelo grau de envolvimento dos alunos, mas também pela forma como a estagiária promoveu a aprendizagem ativa, criando um ambiente favorecedor da motivação e do envolvimento das crianças, reconhecendo o valor dos seus esforços e ajudando-as a perceber o erro como parte integrante do processo de aprender, tal como sustentam Schiller e Rossano (1990).

Assim, os alunos passaram a ter um papel interventivo no processo de resolução, sendo responsáveis por interpretar os enunciados, representar a informação de forma adequada e desenvolver estratégias para resolver os problemas. Foram incentivados a explicar e fundamentar os seus raciocínios, o que lhes permitiu construir ou consolidar a compreensão de conceitos, procedimentos e representações matemáticas, tal como defendem Ponte et al. (2020).

Nesta perspetiva, o papel do professor deixa de se centrar na transmissão direta de conteúdos e na aplicação de exercícios repetitivos. Em vez disso, o professor “propõe aos alunos um trabalho de exploração e descoberta, e promove momentos de negociação de significados, argumentação e discussão coletiva” (Ponte et al., 2020, p. 8).

No final da tarefa, procedeu-se à verificação coletiva dos resultados. A colega voltou a projetar as imagens e solicitou que cada grupo partilhasse as suas medições. Esta fase permitiu validar os raciocínios dos alunos, corrigir eventuais erros e reforçar as aprendizagens, fornecendo *feedback* imediato e orientador a cada grupo. Promover a aprendizagem através da exploração implica escolher tarefas que desafiem os alunos a pensar matematicamente e criar condições para que a comunicação e a reflexão coletiva ganhem espaço na sala de aula (Ponte et al., 2020). Deste modo, o momento de síntese valorizou o empenho dos alunos e sublinhou os conceitos fundamentais trabalhados ao longo da aula.

1.2.6. Relato de estágio 6

O presente relato diz respeito à observação de uma aula de Português, lecionada por uma colega de estágio, numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que teve como principal objetivo promover a compreensão e a utilização dos adjetivos, com ênfase nos graus e na função caracterizadora que desempenham no discurso.

A organização da aula seguiu as orientações das Aprendizagens Essenciais de Português para o 2.º ano, que destacam a importância de promover o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos em contextos significativos e diversificados. Em particular, realça-se a necessidade de os alunos “reconhecerem a classe das palavras: determinante artigo, nome (próprio e comum), adjetivo, verbo, pronome pessoal e interjeição” (Ministério da Educação, 2018c, p. 11), o que serviu de base para a planificação e implementação da aula.

A colega iniciou a aula com a leitura da história de *Shrek*, de William Steig Tradish, que imediatamente captou a atenção dos alunos e serviu como ponto de partida para explorar as características físicas e traços de personalidade da personagem. Após a leitura, os alunos foram convidados a partilhar as suas perceções sobre *Shrek*, identificando qualidades e comportamentos que, posteriormente, seriam associados aos adjetivos. Entusiasmados, os alunos descreveram o ogre com uma multiplicidade de adjetivos, como: “verde”, “simpático”, “estranho”, “forte”, “barulhento”, entre outros. Este momento introdutório serviu para ativar o conhecimento prévio dos alunos e contextualizar o conteúdo gramatical de forma integrada e

significativa. Com base nas ideias partilhadas, a professora introduziu o conceito de adjetivo qualificativo, explicando que se trata de uma palavra que qualifica ou caracteriza um nome. Esta abordagem está em consonância com a perspectiva de Antunes (2012), que salienta que o trabalho com a gramática deve ser contextualizado e integrado em atividades significativas, permitindo aos alunos compreenderem a função das palavras no texto e na comunicação.

Esta prática alinha-se com as perspectivas teóricas que defendem a integração do ensino gramatical no estudo do texto, rejeitando abordagens descontextualizadas e fragmentadas da língua. Como sublinha Fonseca (1994), é necessário ultrapassar a visão da gramática como um conjunto de regras isoladas e “torna-se indispensável considerar, para além de uma gramática de frase, uma gramática de texto e proceder a uma exploração pedagógica dessa gramática que se oriente para uma ainda mais alargada gramática da comunicação, do funcionamento dos discursos” (p. 108).

Deste modo, o momento observado materializa aquilo que Franco (1989) denomina como “língua-com-funções” (p. 88), ou seja, uma língua que só se compreende plenamente se for entendida nas condições reais do seu uso. A gramática surge, assim, como um instrumento ao serviço da competência comunicativa, a qual implica não apenas o domínio do sistema linguístico, mas também a capacidade de adaptar esse conhecimento a situações concretas de produção e receção de mensagens. Como refere Amor (2003), “a aquisição da gramaticalidade constitui um tópico instrumental do desenvolvimento da linguagem, só plenamente atingido quando articulado a contextos e práticas comunicativas bem definidos” (p. 11) — condição essencial para que os alunos desenvolvam não apenas competências linguísticas, mas também discursivas, interpretativas e criativas (Travaglia, 2003).

Para reforçar e consolidar a aprendizagem, foi introduzida uma canção original sobre o adjetivo, acompanhada ao som do *ukelele* tocado pela própria estagiária. A letra era simples e de fácil memorização: “Eu sou um adjetivo / E tenho uma missão / Caracterizar o nome / É a minha função. / Eu sou um adjetivo / E tenho uma missão / Aplico ao mundo inteiro / Uma definição.” Tal como afirma Sampaio (2018), a música é frequentemente referida como uma estratégia pedagógica eficaz na aprendizagem de estruturas linguísticas, uma vez que facilita a memorização e contribui para um ambiente de sala de aula mais leve, motivador e participativo.

Na perspectiva de Gardner (1994), o uso da música como recurso pedagógico estimula múltiplas inteligências, incluindo a musical e a linguística, ampliando as formas de internalização dos conteúdos. Dado o gosto natural das crianças pela música — seja ao ouvi-la ou ao cantá-la —, esta assume-se como um recurso pedagógico valioso (Gordon, 2000). O autor destaca ainda que “a música desperta a curiosidade do aluno, que por sua vez amplia os seus

conhecimentos e aprimora o desejo pela leitura e pelo saber” (Gordon, 2000, p. 19). Adicionalmente, Hohmann e Weikart (2011) reiteram que a música desempenha um papel essencial na estimulação dos sentidos e do corpo, tornando-se um elemento enriquecedor no processo de aprendizagem. Neste sentido, os autores defendem que as crianças constroem o seu conhecimento através de interações criativas e contínuas com pessoas, materiais e ideias, favorecendo o seu crescimento intelectual, emocional, social e físico.

Num segundo momento da aula, a estagiária introduziu o grau comparativo dos adjetivos recorrendo a uma estratégia dinâmica: para promover o uso da linguagem em situações interativas, a estagiária escolheu alguns alunos para participarem numa demonstração prática: um dos alunos representou o grau comparativo de superioridade, dizendo, em voz alta: “Eu sou mais alto do que o ...”; outro aluno representou o grau comparativo de inferioridade: “Eu sou menos alto do que o ...”; o terceiro aluno representou o grau comparativo de igualdade, escolhendo outro aluno com uma altura idêntica e dizendo: “Eu sou tão alto como o ...”. Esta atividade, além de promover o desenvolvimento da oralidade, permitiu a aplicação prática do conteúdo abordado, reforçando a ligação entre a linguagem e experiência vivida.

A parte final da aula foi dedicada a duas atividades escritas. Na primeira, os alunos criaram acrósticos com os seus nomes, selecionando adjetivos que os descrevessem. Na segunda, escreveram um pequeno texto sobre um colega à sua escolha, caracterizando-o com recurso a adjetivos. Estas propostas permitiram a articulação entre competências gramaticais e criatividade textual, contribuindo para o desenvolvimento da consciência fonológica e lexical. Tal como previsto nas Aprendizagens Essenciais, é fundamental que, ao longo do 1.º Ciclo, se promova uma reflexão progressiva sobre a estrutura e o funcionamento da língua, conduzindo os alunos do uso intuitivo ao conhecimento explícito das regularidades linguísticas (Ministério da Educação, 2018c). Para isso, é fundamental que os professores promovam atividades que incentivem a reflexão sobre a língua, levando os alunos a relacionar os seus conhecimentos intuitivos com as regularidades da sua estrutura linguística.

A aula culminou com a partilha dos acrósticos e dos textos produzidos, num momento de valorização do trabalho individual e de promoção da autoestima. Esta partilha também fomentou o respeito pelas diferenças e a escuta ativa, elementos fundamentais na construção de uma comunidade de aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2009).

A aula observada revelou-se um exemplo eficaz de como os conteúdos gramaticais podem — e devem — ser abordados de forma integrada, criativa e interativa. A articulação entre leitura, oralidade, música e produção escrita permitiu que os alunos compreendessem o uso dos adjetivos em contextos reais de comunicação.

1.2.7. Relato de estágio 7

Este relato refere-se a uma aula observada numa turma de 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, lecionada pela professora da disciplina de Português.

A aula teve início com uma breve conversa orientada pela professora, que perguntou aos alunos quais as histórias ou livros que mais gostavam de ler e o que os tornava interessantes. Este momento inicial gerou entusiasmo e permitiu que os alunos refletissem sobre a importância dos elementos que compõem uma narrativa. Esta construção de sentido a partir das experiências dos alunos, vai ao encontro da perspectiva de Piaget (1970), que desenvolveu uma investigação sobre o desenvolvimento intelectual, defendendo que o conhecimento não é simplesmente adquirido, mas construído progressivamente a partir de estruturas cognitivas já existentes. Segundo esta perspectiva, a aprendizagem resulta da interação entre os conhecimentos prévios e novos estímulos, permitindo a evolução do pensamento para níveis mais complexos. Esta visão contrasta com a teoria empirista de Locke (1960), que via o ser humano, à nascença, como uma “tábua rasa”, desprovida de qualquer conhecimento inato. A conceção do desenvolvimento cognitivo de Piaget está na base do construtivismo, teoria segundo a qual a aprendizagem é um processo ativo e dinâmico.

Como afirma Fosnot (1996), o construtivismo compreende a aprendizagem como “um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social (...)” (p. 53), enfatizando, assim, a natureza participativa e contextual da construção do saber.

A compreensão leitora é um processo complexo que depende de diversos fatores, sendo o conhecimento prévio um dos mais determinantes. McCarthy e McNamara (2021) defendem que o conhecimento prévio não é um conceito unidimensional, é composto por diferentes aspetos, como quantidade, precisão, especificidade e coerência. Estes elementos influenciam diretamente a capacidade do leitor em interpretar e relacionar novas informações com aquilo que já conhece.

As autoras explicam que os leitores com mais conhecimento prévio ativam mais facilmente informações relevantes e compreendem melhor o texto. Isto ocorre porque a familiaridade com o tema permite inferências mais rápidas e precisas, promovendo uma leitura mais fluida e significativa. Assim, alunos que possuem um repertório amplo de conhecimentos conseguem não só decifrar o sentido literal das palavras, mas também captar nuances, estabelecer ligações e interpretar com maior eficácia. Desta forma, a ativação de conhecimentos prévios favorece a compreensão leitora e a apropriação de novos conceitos.

De seguida, a professora apresentou um pequeno texto narrativo e, com a participação dos alunos, identificou os seus principais elementos: personagens, espaço, tempo, narrador e ação. Para consolidar o conhecimento, a professora utilizou um organizador gráfico no quadro, onde os alunos foram preenchendo os diferentes elementos com base no texto analisado.

McCarthy e McNamara (2021) também destacam que a ativação do conhecimento prévio deve ser estimulada antes, durante e após a leitura, pois esse processo facilita a assimilação da informação e melhora a retenção do conteúdo. Estratégias como a antecipação do tema, a realização de perguntas orientadoras e a construção de esquemas mentais (como o que foi feito) ajudam os alunos a mobilizar o que já sabem para compreender melhor um novo texto.

O papel do professor é fundamental na criação de atividades que incentivem essa ativação, garantindo que todos os alunos possam partir de uma base sólida para interpretar textos de diferentes géneros e complexidades. Como apontam as autoras, compreender um texto não implica apenas decifrar palavras, mas construir significados com base em experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Após esta fase expositiva e interativa, os alunos foram desafiados a criar um pequeno texto narrativo em grupo, a partir de uma situação inicial fornecida pela professora. Cada grupo recebeu um início de história diferente e teve de desenvolver um enredo coerente, incluindo os elementos narrativos estudados.

O trabalho de grupo envolve um número restrito de participantes que partilham objetivos ou interesses comuns, permitindo a troca de ideias e a discussão em torno de uma questão ou tarefa específica (Ribeiro, 1999). Para além de fomentar a cooperação entre os alunos, esta metodologia contribui para o desenvolvimento de competências sociais essenciais, como a comunicação, a resolução de conflitos e a tomada de decisões (Freitas & Freitas, 2003). Paralelamente, promove também o fortalecimento das competências cognitivas, nomeadamente a compreensão, interpretação, análise e síntese, fundamentais para um percurso de aprendizagem mais significativo.

No final da aula, os grupos apresentaram oralmente as suas histórias, e a professora e a turma deram *feedback* fazendo comentários construtivos sobre a coerência e criatividade dos textos. Esta etapa final pôs em destaque a reação ouvinte/leitor no processo de escrita, mostrando-a como um elemento essencial para o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos.

O *feedback* oral é uma prática recorrente na sala de aula, pois permite um diálogo direto entre professor e aluno (Santos & Dias, 2006). Esta interação possibilita ao docente fornecer orientações imediatas, ajudando os alunos a identificar e corrigir eventuais dificuldades, bem

como a refletir sobre os seus próprios textos. A natureza instantânea do *feedback* oral permite ao professor avaliar se a informação foi devidamente compreendida e aplicada pelos alunos.

Realçando a necessidade de revisões e comentários recíprocos para um melhor desenvolvimento das competências de escrita, Batista et al. (2011) afirmam que a motivação para o processo da escrita advém da sua vertente comunicativa, uma vez que “escreve-se para se ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia. Escrevendo e lendo o que escrevemos, aprendemos a pensar” (p.7).

A aula decorreu de forma dinâmica e participativa, com os alunos a demonstrarem grande envolvimento nas atividades propostas. Como sugestão para aulas futuras, a professora mencionou a possibilidade de aprofundar a construção de diálogos na narrativa, utilizando excertos de obras infantojuvenis como referência, uma vez que:

O diálogo bem construído é uma das formas narrativas mais convincentes, porque aparentemente não apresenta intermediários, e uma das mais sugestivas, por provocar a curiosidade do leitor. Permite que “escutemos” as vozes dos personagens e assistamos a uma conversa sem que seus protagonistas percebam nossa presença. É como estar entre eles sem ser visto (Kohan, 2011, p. 10).

De modo geral, a aula observada evidenciou uma prática pedagógica coerente com os princípios do construtivismo, promovendo um ambiente de aprendizagem ativo, reflexivo e colaborativo. A diversidade de estratégias utilizadas — desde a ativação do conhecimento prévio até à produção coletiva de textos — contribuiu para o envolvimento dos alunos e para a consolidação das competências leitoras e escritoras. A interação constante entre a professora e os alunos, bem como entre os próprios colegas, reforçou a ideia de que aprender é um processo partilhado e significativo.

1.2.8. Relato de estágio 8

No dia 28 de outubro de 2024, dinamizei uma aula de História e Geografia de Portugal, numa turma de 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, abordando o tema das Invasões Francesas, com o objetivo de ajudar os alunos a compreender o contexto europeu que levou às invasões, identificar as três incursões francesas no território português e refletir sobre as suas consequências.

Para iniciar a aula, comecei por explorar as concepções prévias dos alunos e questionei-os acerca do que já sabiam sobre Napoleão Bonaparte e a sua influência na Europa. Alguns alunos mencionaram que ele tinha sido um líder militar e imperador francês. Em seguida, apresentei um mapa da Europa no início do século XIX, destacando a expansão do Império Napoleónico e a posição estratégica de Portugal. Utilizando o quadro interativo, projetei uma imagem das tropas francesas em Portugal e pedi aos alunos que analisassem o que viam. Perguntei-lhes: "Que cenário vos parece estar representado nesta imagem?" Este momento inicial serviu para despertar o interesse e introduzir a problemática das Invasões Napoleónicas.

Expliquei o contexto das invasões, dividindo a explicação em três momentos:

1. Causas das Invasões – A recusa de Portugal em aderir ao Bloqueio Continental imposto por Napoleão e a sua aliança com Inglaterra.
2. As Três Invasões (1807-1811) – Detalhei cada uma delas, destacando a fuga da família real para o Brasil e o papel das tropas luso-britânicas na resistência.
3. Consequências das Invasões – O impacto económico e social em Portugal, a destruição causada pelos conflitos e as mudanças políticas resultantes.

Durante a explicação, utilizei mapas e imagens para ilustrar os movimentos das tropas e as batalhas mais importantes, como a do Buçaco e a das Linhas de Torres Vedras. O uso de imagens e mapas como recurso didático na aula baseou-se na ideia de que os estímulos visuais facilitam a compreensão dos alunos, ajudando-os a estabelecer relações espaciais e temporais entre os acontecimentos. Na disciplina de História, Burke (2004) destaca a imagem como uma fonte histórica essencial para a compreensão abrangente dos acontecimentos do passado. O seu uso permite uma análise mais profunda dos contextos históricos, auxiliando na construção de uma visão mais completa e interdisciplinar sobre diferentes épocas e sociedades.

As fontes históricas desempenham um papel fundamental no ensino de História, podendo assumir diferentes funções. Como destaca Melo (2008a), uma delas é o envolvimento, já que a dimensão estética da imagem desperta reações emocionais e sensoriais. Este impacto favorece um ambiente de aprendizagem mais participativo, onde a autocensura dos alunos diminui e o controlo do professor se torna mais flexível, promovendo a empatia histórica. Desta forma, os alunos, muitas vezes limitados pelo discurso formal, têm a oportunidade de se expressar de maneira mais livre e pessoal, tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Para dar início a uma atividade prática, dividi a turma em pequenos grupos e forneci a cada um diferentes fontes históricas (excertos, imagens, mapas). Cada grupo tinha de analisar a sua fonte e responder a perguntas orientadoras como:

- Que informações nos dá esta fonte sobre as Invasões Francesas?

- Qual o ponto de vista apresentado?
- Como nos ajuda esta fonte a compreender os acontecimentos da época?

Esta abordagem, baseada na aprendizagem cooperativa, permitiu que os alunos construíssem conhecimento de forma partilhada, promovendo o debate e a reflexão crítica. Como destacam Freitas e Freitas (2003), o trabalho de grupo, além de desenvolver competências sociais, como a comunicação e a cooperação, também fortalece competências cognitivas, como a interpretação, a análise e a síntese.

Após a análise das fontes, cada grupo apresentou as suas conclusões e seguiu-se um momento de discussão em grande grupo, onde os alunos foram incentivados a refletir sobre as consequências das invasões e a importância da resistência luso-britânica. A argumentação e a troca de ideias nesta fase contribuíram para o desenvolvimento do pensamento crítico, indo ao encontro da perspectiva de Batista et al. (2011), que defendem que a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno é levado a questionar, a debater e a justificar as suas opiniões, integrando novos conhecimentos no seu repertório cognitivo.

Durante a apresentação dos factos sobre as Invasões Francesas em Portugal e das personalidades que as protagonizam, preocupei-me em utilizar diferentes recursos visuais e organizar a informação em pequenas unidades, o que, de acordo com Rosenshine e Stevens (1986), é fundamental pois “quando recebem muita informação [os alunos] não a conseguem tratar eficazmente” (p. 378). Além disso, a prática cooperativa realizada em pequenos grupos corresponde à etapa de prática guiada, na qual o professor acompanha o desenvolvimento da aprendizagem, oferecendo *feedback* constante e ajustando as orientações sempre que necessário, promovendo o chamado *scaffolding*¹ ou andaime pedagógico (Renshine, 1987; Arends, 2008).

Estas estratégias permitem aos alunos compreender os conteúdos de forma significativa e ativa, numa abordagem coerente com os princípios da instrução direta e do ensino explícito. Rosenshine (1987) afirma que “se desejas que os alunos aprendam qualquer coisa, ensina-os diretamente” (p. 258), ideia que esteve na base da organização desta aula.

Posteriormente, ao pedir aos alunos que refletissem individualmente sobre uma situação hipotética ligada ao tema (Imagina que vives numa aldeia em Portugal em 1807, quando as tropas de Napoleão entram no país. Escreve um pequeno texto a descrever o que vês, o que

¹ A abordagem construtivista entende que aprender é um processo de construção. Usando a analogia da construção civil, o aluno é visto como alguém que aprende com a ajuda de um mestre, num andaime. O mestre vai alargando o que o aluno consegue fazer (extensão) e, à medida que o aluno ganha domínio sobre um conhecimento, vai também elevando o nível de dificuldade (altura). Este apoio gradual chama-se *scaffolding* e continua até o aluno conseguir aprender de forma autónoma aquilo que foi proposto (Bruner, 1984).

sentes e o que receias que possa acontecer à tua família e à tua terra.), iniciei a transição para a etapa de prática independente que, segundo o modelo de instrução direta, deve permitir que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos a novas situações. Esta prática de aplicação e transferência do saber é essencial para evitar a descontextualização e consolidar a aprendizagem. Como referem Lopes e Silva (2011), “os defensores da instrução direta argumentam que a não contemplação desta etapa é o fator responsável pela maior parte das dificuldades (...) dos alunos em aplicarem o que aprenderam” (p. 179). A sequência de ensino adotada seguiu etapas bem definidas: ativação de conhecimentos prévios, exposição orientada dos conteúdos, prática guiada, prática cooperativa e reflexão individual, promovendo um equilíbrio entre momentos de receção e de construção do saber.

A verificação da compreensão foi assegurada através da discussão coletiva e da produção escrita individual, permitindo avaliar se os alunos tinham assimilado os conteúdos essenciais. Esta etapa “consiste na monitorização da compreensão dos alunos antes de prosseguir. Nesta fase, é essencial que os alunos pratiquem para fazer as coisas bem-feitas, por isso, o professor deve saber se os alunos compreenderam antes de começarem a praticar” (Lopes & Silva, 2011, p. 182). A sistematização final da aula consistiu na revisão dos principais pontos abordados, ajudando os alunos a “consolidar, eliminar a confusão e a frustração e (...) reforçar os pontos principais que devem ser aprendidos” (p. 182).

Em síntese, o desenho da aula seguiu uma sequência estruturada, clara e orientada para o sucesso dos alunos, permitindo-lhes adquirir e aplicar conhecimentos de forma orientada e significativa, de acordo com o que a investigação defende como boas práticas de ensino explícito.

1.2.9. Relato de estágio 9

A aula de Teatro que observei no âmbito do estágio profissional destacou-se pela sua carga emocional e simbólica. A proposta partiu da professora de Teatro, que desafiou os alunos do 6.º ano a trazerem de casa uma peça de roupa especial para si – uma peça que evocasse memórias, sentimentos ou significados pessoais. Esta sessão foi concebida como ponto de partida para um projeto mais alargado, no qual os alunos iriam criar e apresentar à comunidade escolar uma peça de teatro sobre a infância. A aula desenvolveu-se em três momentos fundamentais: a partilha de emoções, o trabalho cénico com a peça e o *feedback* final.

Cada aluno, ao apresentar a sua peça, foi convidado a explicar que emoções ou sentimentos esta lhe transmitia. As partilhas revelaram-se profundamente pessoais e autênticas:

houve quem trouxesse a “primeira roupinha” usada em bebê, o “vestido de princesa favorito”, meias de uma viagem a um parque de diversões, ou uma camisola oferecida por um ente querido. Uma aluna partilhou inclusive uma peça de roupa que já não lhe servia, mas que a “prendia nas recordações”. Os objetos tornaram-se pontes para as memórias e afetos, muitas vezes ligados à infância, à família ou a momentos marcantes da sua vida. A sala transformou-se num espaço de escuta e empatia, onde os alunos se sentiram seguros para se exporem e para acolherem as histórias dos colegas.

Esta proposta vai ao encontro da perspectiva de Kowalski (2020), que destaca a importância de criar “um clima propício à concentração, à expressão, comunicação e criatividade” (p. 53). A peça de roupa, neste contexto, funcionou como estímulo simbólico que favoreceu a ligação entre a experiência individual e a linguagem dramática. De acordo com a autora, “a pertinência do indutor prende-se não só com possíveis interesses dos participantes detectados pelo professor, mas também com a sua adesão como pessoa” (p. 53), o que justifica o impacto emocional da proposta.

Em vez de uma abordagem centrada na *performance*, Falcão (2013) entende o teatro escolar como uma forma de educação artística orientada para o desenvolvimento global do aluno. O foco está no processo, na construção de significado e na vivência coletiva, e não na obtenção de resultados performativos. Esta conceção é corroborada por Abreu (2014), que salienta que o papel do professor não é descobrir talentos, mas educar através do teatro, criando condições para a expressão pessoal e social dos alunos. Arcoverde (2008) reforça esta ideia ao afirmar que o objetivo do trabalho teatral em contexto educativo não é formar atores, mas proporcionar experiências significativas de formação humana.

Num segundo momento, os alunos foram convidados a trabalhar as suas peças em palco. A professora propôs pequenas improvisações e exercícios de expressão dramática, encorajando os alunos a comunicar, através do corpo, do movimento e da voz, os sentimentos associados às peças. Algumas improvisações exploraram o simbolismo da “viagem” – como a *t-shirt* com uma bicicleta estampada que uma aluna usou durante a sua mudança de país, ou o casaco de um aluno que representava a passagem do tempo e a nostalgia, por já ter sido usada pelos seus irmãos mais velhos. Utilizou-se a metáfora do caminho: os alunos foram incentivados a criar cenas que representassem obstáculos, luzes, ultrapassagens, movimentos – como se cada peça fosse um veículo da sua história. O trabalho em palco permitiu que os alunos comesçassem a construir narrativas não apenas individuais, mas partilhadas, abrindo caminho para a futura criação coletiva.

Este momento traduz o entendimento de que a expressão dramática “consubstancia-se como meio criativo, expressivo e comunicativo facilitador da reflexão, organização de ideias e emoções, como estímulo lúdico e integrado para descobertas e conhecimentos vários, como meio de aprendizagem artística e de educação estética.” (Kowalski, 2020, p. 13). O jogo dramático, segundo Costa (2004), cria um espaço ficcional que se articula com a realidade, facilitando aprendizagens significativas. Cavassin (2008) reforça esta visão ao reconhecer no jogo uma via para desenvolver a expressão e a criatividade através da imitação e da imaginação.

Importa ainda sublinhar o valor pedagógico do erro que, nesta aula, foi acolhido como parte integrante do processo criativo. Gómez (2014) destaca precisamente o papel do erro enquanto experiência educativa transformadora, capaz de estimular a continuidade da exploração e de se repercutir noutras dimensões da vida dos alunos.

A presença de elementos como a bicicleta, o movimento, a ultrapassagem e a luz surgiu de forma espontânea na encenação, simbolizando percursos individuais e superações dos alunos. Ao longo da aula, a professora fez intervenções pontuais, oferecendo sugestões de aprofundamento e incentivando uma maior intencionalidade na expressividade, por exemplo, orientou alguns alunos a projetar melhor a voz para garantir que a sua mensagem chegava ao público, sugeriu o uso de pausas estratégicas para acentuar emoções, e convidou outros a explorar diferentes posições em palco, consoante o impacto emocional da sua partilha. Também propôs que os alunos experimentassem ritmos diferentes de movimento e variações no contacto visual com o público, de forma a tornar mais clara a relação entre a peça de roupa e a emoção evocada. Estas orientações permitiram a cada aluno desenvolver maior consciência da sua presença cénica, enquanto reforçavam o valor simbólico do objeto escolhido. O *feedback* da professora foi sempre respeitoso, afetivo e construtivo, ajudando cada aluno a transformar a sua experiência emocional num ato comunicativo e artístico.

Através dos exercícios de dramatização, os alunos dão corpo às emoções que fazem parte da sua história – sobretudo no contexto familiar –, e têm a oportunidade de experimentar “outras formas de expressar o mesmo sentimento, porém em cena” (Porto & Kafrouni, 2013, p. 583). Este processo favorece a criação de vínculos afetivos tanto entre os colegas como com os professores, pois, como referem as autoras, o teatro pode ser entendido como “um espaço que possibilita troca de experiências e maneiras distintas de vivenciar e dramatizar tais sentimentos” (Porto & Kafrouni, 2013, p. 583).

O reconhecimento da importância das emoções no processo educativo tem sido amplamente defendido por diversos autores, que sublinham que as competências emocionais podem e devem ser promovidas ao longo da vida, em diferentes contextos educativos (Bonfatti

et al., 2021; Coelho et al., 2017; Franco, 2008; Lopes et al., 2006; Pereira & Pinto, 2018; Raimundo, 2019). A educação emocional assume, assim, um carácter transversal no currículo, devendo estar integrada em todas as áreas disciplinares, incluindo a de Cidadania e Desenvolvimento, conforme preconizado no currículo oficial da República Portuguesa. Esta perspetiva alinha-se com a proposta da UNESCO (2016), que defende uma abordagem de educação para a cidadania global baseada em três dimensões fundamentais: a cognitiva, que diz respeito “à aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais” (p. 15); a comportamental, que implica “uma atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável” (p. 15); e, neste caso, em particular, a dimensão sócio-emocional, que se refere ao “sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que partilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade” (p. 15).

Neste sentido, a aula observada revelou-se uma prática coerente com esta visão integradora da educação. Ao proporcionar momentos de expressão emocional e de escuta ativa, contribuiu não apenas para o desenvolvimento artístico dos alunos, mas também para a sua formação ética e relacional, estimulando a empatia e o respeito mútuo. A dramatização tornou-se, assim, um veículo para a cidadania ativa.

A aula terminou com um momento de reflexão em círculo. Os alunos partilharam o que sentiram ao trabalhar as suas peças em palco e ao ver os colegas exporem as suas. Vários referiram-se à experiência como “comovente”, “difícil, mas boa” e “diferente de tudo o que já fizemos”. Para Hughes e Wilson (2004), o processo teatral escolar deve articular-se com momentos de escuta e consciencialização, onde os alunos possam integrar as suas vivências e crescer com elas. Os três momentos da aula revelaram-se essenciais para reforçar a coesão do grupo e ativar memórias afetivas que servirão de matéria-prima para a construção da peça de teatro final sobre a infância. Como lembra Falcão (2013), um projeto de teatro não se esgota na apresentação final: o produto é apenas uma parte de um processo contínuo. A preparação para a peça sobre a infância não começou com um guião ou um texto decorado, mas com a escuta do eu e do outro, com o corpo em movimento e com a emoção partilhada.

Esta aula demonstrou como o Teatro, quando usado como espaço seguro de expressão, pode assumir uma função profundamente educativa, favorecendo a consciência emocional, a escuta ativa e o fortalecimento dos laços interpessoais dentro do grupo.

1.2.10. Relato de estágio 10

Durante a minha participação na formação de professores “*Green Educators*” na *Green School Bali*, vivi um momento particularmente marcante que sintetiza a abordagem inovadora e transformadora desta escola. Durante uma dinâmica de grupo destinada à formação docente, foi-nos lançado um desafio concreto: desenvolver um projeto de 40 horas, assente em duas ou três competências selecionadas do currículo da *Green School*, destinado aos alunos do ensino básico. Este exercício exigiu de nós decisões pedagógicas conscientes, revelando-se mais exigente do que prevíamos inicialmente. A escolha das competências “*Creativity*” e “*Communication*” resultou de uma análise atenta aos 54 componentes curriculares² apresentados pelo professor Daniel McCloy, *head of curriculum*³. Longe de ter sido uma decisão casual, esta seleção refletiu a intenção de desenhar uma experiência formativa abrangente, inclusiva e significativa, capaz de envolver todos os alunos de forma completa, respeitando diferentes estilos de aprendizagem, perfis de participação e formas de expressão. Este momento mostrou-me que a planificação curricular é, antes de tudo, uma ação ética e estratégica, em que o professor deve ponderar quais são as competências mais relevantes para o contexto e o grupo em questão.

Pensar o currículo implica, inevitavelmente, refletir sobre o valor que a educação formal assume tanto para o percurso individual de cada aluno como para a sociedade no seu conjunto (Huebner, 1967). Roldão (2020) convida-nos a considerar até que ponto as decisões curriculares são influenciadas pelas prioridades sociais e como estas assumem um papel de responsabilidade cívica e pública. Schubert (2009), por sua vez, defende que o currículo deve contribuir para a formação de sujeitos mais empáticos, conscientes dos desafios culturais e sociais contemporâneos. Por essa razão, planificar não significa definir antecipadamente tudo o que irá acontecer na sala de aula. Pelo contrário, corresponde a uma construção aberta e flexível, orientada por uma visão intencional da experiência que se pretende proporcionar aos alunos (Duarte, 2021). Como referem Duarte e Moreira (2021) e Badley (2019), planificar significa projetar, com intencionalidade e consciência, uma experiência curricular a concretizar no futuro. Este processo não se limita à definição de procedimentos ou à organização de conteúdos; envolve também uma atenção cuidada às dimensões estéticas da experiência educativa, aos

² A estrutura curricular da *Green School* assenta em nove conjuntos articulados de competências transversais, desenhadas para serem aplicadas em diferentes níveis de ensino e contextos de aprendizagem, incentivando o desenvolvimento de capacidades como o pensamento crítico, a criatividade e a consciência do papel ativo dos alunos no mundo (Unite, 2017).

³ Diretor curricular.

pressupostos epistemológicos que a sustentam e às relações interpessoais que lhe dão vida no contexto da sala de aula.

Esta visão aproxima-se da abordagem da *Green School*, onde a planificação é encarada como uma oportunidade para projetar percursos de aprendizagem significativos, ajustados aos contextos culturais e aos interesses dos alunos, sem perder de vista a complexidade e a imprevisibilidade do processo educativo. É neste enquadramento que ganha ainda mais relevância a visão de Nussbaum (2012), ao afirmar que “os currículos devem ser cuidadosamente planeados desde tenra idade para proporcionar um conhecimento cada vez mais rico e variado do mundo, das suas histórias e culturas” (p. 83).

Na primeira fase (primeiras 15 horas), os alunos seriam envolvidos num processo de transmissão de conhecimentos e de pesquisa autónoma e colaborativa sobre a tradição da dança balinesa — a sua origem, significado espiritual, música, trajes, ligação ao hinduísmo balinês e papel social na comunidade. Este momento foi pensado como uma imersão cultural, com recurso a entrevistas, observação direta e análise de fontes locais e orais, possibilitando que os alunos compreendessem a dança como um fenómeno cultural vivo.

Numa segunda fase (restantes 25 horas), os alunos escolheriam uma de duas áreas de aprofundamento:

- Escrita criativa/criação da história: alunos interessados em narrativa e escrita criativa seriam responsáveis por construir o enredo da apresentação final, respeitando os códigos tradicionais da mitologia balinesa, mas com liberdade para recriar personagens, mensagens e símbolos;
- Dança e expressão corporal: alunos mais inclinados para a expressão física e artística trabalhariam os gestos, movimentos e ritmos da dança tradicional, com acompanhamento de um mestre local.

No final, os alunos apresentariam o seu trabalho num momento performativo aberto à comunidade. Esta apresentação serviria como momento de partilha das aprendizagens e como um exercício de validação coletiva do percurso feito, alinhando-se com o princípio da aprendizagem com impacto real, ideia central na pedagogia da *Green School*.

Durante esta atividade, ocorreu um episódio com especial valor formativo: uma troca de argumentos entre dois professores relativamente à avaliação da aprendizagem. Esta discussão, que surgiu de forma espontânea, revelou não só a complexidade do ato avaliativo, mas também a diversidade de visões pedagógicas que existem na comunidade educativa.

Por um lado, uma professora com uma abordagem mais estruturada, argumentava que seria essencial incluir instrumentos de avaliação capazes de monitorizar a evolução da aprendizagem dos alunos e aferir de forma clara e imediata os seus conhecimentos e competências adquiridas/desenvolvidas naquelas 40 horas de trabalho. Propôs, por exemplo, o uso de grelhas de observação com critérios definidos e/ou a aplicação de questionários de resposta curta, justificando que esta estratégia permitiria recolher dados sobre o desempenho de cada aluno. Para esta professora, a avaliação assume um papel de monitorização do percurso de aprendizagem do aluno, permitindo verificar em que medida estão a ser alcançados os objetivos delineados — neste caso, o conhecimento da cultura balinesa, a produção de escrita criativa e o desempenho artístico na apresentação final.

Por outro lado, um professor manifestou reservas face a esta abordagem mais formal. Defendia, em alternativa, uma avaliação mais global que resultava da observação das atitudes dos alunos (como a capacidade de trabalhar em grupo), do conhecimento da cultura balinesa revelado no texto escrito por alguns alunos e da expressividade e qualidade artística revelada pelos alunos que fizessem a apresentação final, sem haver um momento formal ou individual de avaliação. Para este professor, o momento de avaliação individual era escusado: o conhecimento que o aluno adquiriu sobre a cultura balinesa, o envolvimento genuíno do aluno no processo, a sua sensibilidade artística e a sua capacidade de colaborar com o grupo poderiam verificar-se na apresentação final.

O debate suscitou questões essenciais que se atravessam sobre a avaliação: O que avaliamos? Com que finalidade? E de que forma? Este momento espelhou um dilema muito presente no quotidiano docente — o difícil equilíbrio entre rigor e sensibilidade: a necessidade de medir a aprendizagem e o desejo de honrar a complexidade do processo educativo.

A divergência que opunha estes dois professores evidenciou também um equívoco comum na prática pedagógica: a tendência para associar determinados instrumentos exclusivamente à avaliação sumativa. No entanto, como refere Fernandes (2011), o que transforma uma ação avaliativa em avaliação formativa é a sua função de regulação da aprendizagem e não o instrumento em si. Assim, tanto as grelhas de observação como os questionários sugeridos pela professora poderiam ser mobilizados no âmbito da avaliação formativa, desde que utilizados com o propósito de recolher informação sobre o progresso dos alunos, ajustando a ação pedagógica e promovendo a autorregulação da aprendizagem. Esta constatação vai ao encontro da análise de Fernandes (2011), que reconhece que, embora uma teoria da avaliação para as aprendizagens não seja propriamente “uma solução mágica que virá resolver todos os problemas, (...) poderá ser um referente importante para apoiar o trabalho dos

professores e investigadores, contribuindo para o discernimento conceptual num domínio em que proliferam ambiguidades várias e concepções erróneas” (p. 134). Entre estas concepções erradas, o autor destaca a ideia, ainda presente em muitos discursos escolares, de que a avaliação sumativa é necessariamente objetiva e quantitativa, enquanto a avaliação formativa é subjetiva e qualitativa — ou que apenas a primeira é rigorosa.

Mais do que uma oposição avaliação sumativa/formativa, este momento demonstrou uma resistência profunda a qualquer forma de aferição sistemática da aprendizagem, frequentemente associada a métricas e instrumentos de avaliação. Esta rejeição parte, muitas vezes, da percepção de que tais instrumentos são redutores, classificam os alunos em categorias rígidas e impõem rótulos de sucesso ou fracasso. Trata-se, no entanto, de uma visão excessivamente emocional e concetualmente limitada da avaliação, que ignora o seu potencial formativo e regulador. Importa reconhecer que, embora a avaliação não deva ser reduzida a números ou classificações, também não pode ser descartada como inútil ou prejudicial. Tal como em muitas outras dimensões da educação, trata-se de encontrar um ponto de equilíbrio: as métricas e os critérios bem definidos não existem para rotular, mas para orientar, apoiar e promover o crescimento dos alunos. A sua função fundamental deve ser a de contribuir para uma prática pedagógica mais consciente e eficaz, ajudando cada aluno a progredir a partir do seu ponto de partida.

É precisamente nesta linha de pensamento que se enquadra a perspetiva de Fernandes (2021), ao sublinhar que a construção de uma cultura de avaliação pedagógica exige, antes de mais, que esta não seja percecionada como um mecanismo de ameaça, punição ou intimidação. Como defende o autor, “a avaliação tem de ser tão transparente e consensual quanto possível, sendo especialmente relevante que os seus propósitos sejam claros e compreendidos por todos, avaliadores e avaliados” (p. 17). Esta transparência não se reduz à enunciação de critérios: implica uma comunicação clara da intencionalidade pedagógica da avaliação, promovendo a compreensão, por parte dos alunos, da sua função formativa. Além disso, “a avaliação tem de ser rigorosa, exequível, útil e eticamente adequada” (p. 17), o que exige do professor um compromisso profissional com a qualidade do processo avaliativo, livre de arbitrariedades e tecnicismos vazios. A utilidade da avaliação reside precisamente na sua capacidade de produzir informação relevante e acionável para melhorar a aprendizagem dos alunos e orientar a ação docente. Assim, quando bem concebida, a avaliação torna-se um instrumento de equidade, de inclusão e de construção de sentido, e não uma ferramenta de exclusão ou rotulagem.

Este entendimento da avaliação como suporte ao desenvolvimento do aluno ganha maior relevo quando se reconhece que o currículo e a avaliação não operam de forma dissociada. Duarte (2021) sublinha a ideia de que o currículo e a avaliação não são realidades separadas,

mas sim dimensões intrinsecamente ligadas da prática pedagógica. Como refere Roldão (1999), “o processo curricular incorpora em si a dimensão avaliativa” (p. 51). Neste sentido, não surge apenas no final como um ato de verificação, mas acompanha, informa e regula todo o desenvolvimento curricular.

Contudo, como assinalam Duarte e Moreira (2021), existe uma tendência, ainda muito presente, para relegar a avaliação a um plano secundário — quase parapedagógico —, desprovido de impacto real na construção das aprendizagens. Quando reduzida a uma função de controlo e classificação, a avaliação perde a sua função reflexiva e reguladora e afasta-se da lógica curricular que deveria servir.

A proposta aqui defendida é a de um pensamento curricular que inclua a avaliação desde o início, de forma articulada e intencional. Isto significa que, ao decidir sobre os conteúdos, metodologias e recursos didáticos, os professores devem igualmente refletir sobre os critérios, instrumentos e momentos de avaliação, garantindo que estes são coerentes com os objetivos de aprendizagem. Assim, avaliar não é um ato isolado, mas uma dimensão transversal da prática pedagógica, com impacto direto na forma como se ensina, como se aprende e como se organiza o conhecimento.

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Síntese do capítulo

Este capítulo apresenta um conjunto de oito planificações elaboradas ao longo do período de estágio profissional, que foram ajustadas em resultado de um processo de reflexão.

O principal propósito destas propostas é explorar as potencialidades das diferentes áreas do conhecimento no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, através da implementação de atividades que promovam o desenvolvimento global dos alunos, utilizando metodologias ativas e diversificadas que estimulem o envolvimento e a motivação dos alunos.

Para além da vertente prática, este capítulo integra uma revisão da literatura que sustenta o papel da planificação na ação docente, a intencionalidade pedagógica, a gestão curricular e a importância de práticas diferenciadas e centradas no aluno.

As planificações estão divididas em dois grupos: as quatro primeiras destinam-se aos quatro anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico; as restantes quatro foram concebidas para o 2.º Ciclo, com propostas centradas nas áreas de Português e de História e Geografia de Portugal.

Importa ainda referir que as estratégias e abordagens contempladas nestas planificações assentam em fundamentos teóricos, procurando articular a prática com os contributos da investigação em educação e das orientações curriculares em vigor, assegurando a sua intencionalidade e adequação ao contexto educativo.

2.2. Fundamentação teórica

A planificação é um conceito que se aplica de forma ampla em diversas áreas, como a economia, a indústria, a engenharia e, naturalmente, a educação. Do ponto de vista etimológico, o termo "planificar" vem do latim *planumfacare*, que significa tornar claro ou tornar evidente (Silva, 1983). Pode, então, ser compreendida como um instrumento que permite ao professor refletir sobre as suas ações, com vista a organizá-las e torná-las mais eficazes em termos de tempo, espaço e impacto educativo.

Com base em Causton-Theoharis et al. (2008), é essencial estabelecer uma ligação consistente entre a formação inicial de professores e o processo de planificação, dado que “it is at this point when we are, in essence, teaching future educators how to think about the relationship between educational theories, lesson planning, instructional strategies, students and learning” (p. 383). É precisamente neste momento formativo que os futuros docentes, como aqueles que se preparam para lecionar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, têm a possibilidade de validar a conceção de Sacristán (1989), segundo a qual o professor não deve ser visto como um

mero executante técnico ou um improvisador ocasional, mas sim como um agente orientador de múltiplos processos educativos, incluindo o seu próprio desenvolvimento profissional. Assim, cabe-lhe gerir, de forma estratégica e contextualizada, o currículo prescrito, cuja existência muitas vezes se toma como inevitável. Esta gestão exige, entre outras capacidades, uma apropriação consciente do ato de planificar.

Segundo Zabalza (2000) e López (2012), a planificação constitui uma competência indispensável no exercício docente, na medida em que a organização da prática educativa é uma exigência constante. Tal como refere Diogo (2010), há sempre conteúdos a abordar — por necessidade curricular, pertinência pedagógica ou relevância disciplinar —, tarefas, estratégias e recursos a selecionar, aprendizagens e participação dos alunos a promover, tempos a considerar, objetivos a atingir e formas de avaliação a aplicar, bem como múltiplos fatores que emergem de forma imprevisível na ação. Como salientam Cohen e Lotan (2017), a planificação é uma tarefa exigente que implica uma reflexão a diversos níveis, permitindo que o docente defina objetivos de aprendizagem, selecione atividades apropriadas, organize o espaço e os materiais, e crie condições para avaliar os produtos dos alunos.

Contudo, como também destaca Sacristán (1989), o processo de planificação não deve ser reduzido a uma função meramente burocrática, já que as decisões tomadas pelo professor ao longo do processo de planificação têm um impacto significativo na aprendizagem dos alunos: “determinam o clima da sala de aula, os tipos de agrupamento em que os alunos trabalham e as estratégias e atividades de aprendizagem em que se envolvem”, sendo fundamental “que o professor se dedique à sua elaboração com a antecipação necessária” (Silva & Lopes, 2015, p. 3).

Com efeito, é evidente que a planificação docente não corresponde, por natureza, a uma reprodução fiel do que a aula será ou foi. Trata-se, antes, de um processo cognitivo complexo, desenvolvido pelos professores, que se encontra intrinsecamente ligado ao conhecimento especializado da profissão docente e à forma como cada professor se afirma profissionalmente. Em vez de se planificar com o objetivo de descrever exaustivamente uma aula, planifica-se para garantir que a prática pedagógica adquira significado, tendo em conta as particularidades do contexto, as especificidades de cada aluno e, não menos relevante, as características pessoais de cada professor, já que a dimensão subjetiva faz parte integrante deste processo (John, 2007).

A planificação, enquanto prática, transforma-se à medida que o professor se desenvolve profissionalmente. Numa fase inicial, tende a assumir um carácter mais formalizado, rígido e técnico; com o tempo, e à medida que se acumulam experiências e saberes, torna-se um

processo mais flexível, intuitivo e adaptado às exigências da realidade educativa (Mutton et al., 2011; Enow & Goodwyn, 2018).

Apesar de tudo o que foi referido, é indispensável que, no âmbito da formação inicial, os futuros docentes tenham oportunidade de aprender a planificar, reconhecendo este processo como essencial à prática profissional e como parte inseparável de uma docência significativa e contextualizada (Roldão, 2009; López, 2012). Assim, e contrariando uma visão excessivamente formalista e burocrática da planificação (Doll Jr., 1989; Kelly, 2004), é fundamental que, no processo formativo, esta seja entendida como uma oportunidade de:

- i) desenvolver uma reflexão crítica sobre o ensino e a pedagogia;
- ii) promover uma aprendizagem contínua (Mutton et al. 2011).

Recuperando a ideia dos professores como agentes com capacidade de decisão curricular (Morgado, 2016; Alkan & Priestley, 2019), sustenta-se que, através da planificação – e em particular da planificação de aula – os docentes podem articular, com intencionalidade, saberes e experiências fundamentais que moldam não só a sua identidade profissional, mas também a natureza da sua intervenção pedagógica (Diogo, 2010). Trata-se de um exercício dinâmico, que influencia a aula, mas que também é moldado por ela, o que justifica a necessidade de preservar a sua flexibilidade e capacidade de adaptação (Schön, 1997).

Para concluir, e com base na proposta apresentada por Sacristán e Gómez (2008), Duarte e Moreira (2019) consideram que a planificação deve, entre outros aspetos, constituir uma oportunidade de reflexão crítica sobre vários elementos essenciais da prática pedagógica, nomeadamente:

- a forma como a ação docente se articula com os objetivos educativos estabelecidos, assegurando a coerência entre intenções e práticas;
- as condições organizacionais mais adequadas à concretização da intervenção pedagógica, incluindo o espaço, o tempo, os recursos materiais e a disposição da sala;
- os papéis atribuídos ao professor e aos alunos, promovendo uma abordagem mais participativa, que valorize a diversidade e evite práticas centradas apenas na memorização e reprodução de conteúdos;
- a organização e progressão dos conteúdos e das estratégias de ensino, de modo a garantir aprendizagens significativas, motivadoras e interligadas;
- os processos de avaliação, que não devem ser encarados como momentos isolados, mas sim como parte integrante da prática pedagógica, exigindo uma planificação intencional com critérios, instrumentos e momentos bem definidos.

Assim, planificar não se resume a organizar atividades ou conteúdos de forma sequencial, mas representa um momento essencial de reflexão sobre a prática pedagógica. Tal como referem os autores citados, este processo permite ao professor pensar de forma crítica sobre o que pretende ensinar, como o vai fazer, com que recursos e com que objetivos. A planificação deve garantir a ligação entre aquilo que se propõe ensinar e aquilo que realmente acontece na sala de aula, promovendo uma intervenção mais consciente, ajustada às necessidades dos alunos e centrada no seu desenvolvimento.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação de aula (1.º ano)

A planificação apresentada na Tabela 5 refere-se a uma aula de Matemática destinada a uma turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma duração prevista de 50 minutos. A aula foi concebida com o objetivo de desenvolver o reconhecimento e a utilização dos números ordinais até ao 20.º, através de atividades práticas e interativas. As estratégias selecionadas visam consolidar conteúdos matemáticos e estimular competências de atenção, de expressão oral e de organização do pensamento, num ambiente que favorece o envolvimento dos alunos e a construção de conhecimento de forma progressiva.

Tabela 5

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

Plano de aula (sujeito a alterações)			
Ano: 1.º Componente: Matemática			
Tempo	Domínios	Estratégias	Recursos
50 min.	- Números - Usos do número natural: - o Reconhecer os números ordinais até ao 20.º.	- Saudar os alunos para criar um ambiente acolhedor e positivo, estabelecendo uma boa relação com os alunos desde o início da aula; - Distribuir uma representação da carruagem de um comboio por cada aluno, numeradas de 1 a 20, favorecendo a aprendizagem pela manipulação; - Pedir aos alunos para escreverem o seu nome na sua carruagem, de forma a promover o sentimento de pertença e a atenção à sua posição na sequência; - Solicitar a formação de uma fila (comboio) pela ordem crescente dos números para trabalhar a noção espacial e introduzir o conceito de ordem; - Desenvolver a oralidade e a compreensão do valor posicional com vocabulário apropriado, solicitando que os alunos interajam entre si, perguntando: “Quem está em 1.º?”, “Quem está em 5.º?” “O (...) está em 10.º, verdadeiro ou falso?”, “Quem é o aluno que está na 13.ª posição?”; - Realizar um exercício de retorno à calma para favorecer a regulação emocional dos alunos e recentrar a sua atenção (ex.: sentar, imaginar uma flor numa mão e uma vela na outra e alternar entre “soprar a vela” e “cheirar a flor” – exercício de respiração); - Recorrer ao <i>PowerPoint</i> e ao quadro interativo para sistematizar o conteúdo para captar a atenção dos alunos e ilustrar de forma clara a sequência dos números ordinais; - Exercitar através de uma proposta de trabalho, promovendo a autonomia e a consolidação do conhecimento.	- Representações das carruagens dos comboios; <i>PowerPoint</i>; - Quadro interativo; - Propostas de trabalho.

A aula dedicada à aprendizagem dos números ordinais até ao 20.º foi estruturada de forma a privilegiar a integração intencional de recursos visuais e verbais. A articulação entre apresentações interativas, materiais manipuláveis e momentos de exploração oral foi pensada para favorecer uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos, respondendo às necessidades cognitivas e estilos de aprendizagem dos alunos.

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

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

O recurso a apresentações com animações e a utilização do quadro interativo refletem também uma valorização dos avanços tecnológicos ao serviço da educação. Como salienta Mayer (2014), “*recent advances in graphics technology now allow more widespread incorporation of visual modes of presentation including illustrations, charts, photos, animation, and video*” (p. 6). A utilização destes recursos visa aumentar o envolvimento dos alunos e facilitar a compreensão de sequências e relações espaciais, aspetos fundamentais na aprendizagem dos números ordinais. Neste sentido, “as ferramentas tecnológicas devem ser consideradas como recursos incontornáveis e potentes para o ensino e a aprendizagem da Matemática” (Ministério da Educação, 2018d, p. 6).

Esta estratégia responde ao que Mayer (2014) reforça, ao afirmar que “*what makes all these examples of multimedia instruction is that they use words and graphics to promote learning*” (p. 5), sublinhando a importância da combinação entre elementos visuais e verbais em qualquer modalidade de instrução.

A atividade inicial — a formação de uma fila com carruagens numeradas, cada uma associada a um aluno — visa tornar o conceito de ordem mais acessível através da manipulação concreta e da representação física da sequência. Neste caso, a exploração oral da posição de

cada aluno, associada à visualização das carruagens e da sequência, potencia o desenvolvimento do pensamento matemático.

Após a atividade prática de manipulação e exploração, foi introduzido um breve exercício de retorno à calma, com o objetivo de promover a regulação emocional e preparar os alunos para a fase de sistematização. Este exercício consistiu numa visualização guiada, em que os alunos foram convidados a imaginar uma vela numa mão e uma flor na outra mão, inspirando profundamente para “cheirar a flor” e expirando para “apagar a vela”, de forma alternada e ritmada.

Além de constituir uma transição suave entre atividades, o exercício de retorno à calma assenta na gestão consciente da respiração como estratégia de autorregulação emocional. Neste sentido, o treino de técnicas respiratórias configura-se como uma prática de autogestão reconhecida por Facchiano et al. (2010), que destacam o papel destas estratégias na capacitação das crianças para gerir as suas emoções. O impacto positivo deste tipo de intervenção foi também evidenciado por Atkinson (2016): num programa de *mindfulness*⁴ implementado em turmas do 1.º ciclo, verificou-se uma melhoria significativa na capacidade de atenção e na supressão de estímulos irrelevantes em comparação com o grupo-controlo. Por fim, Stakić e Zrnzević (2015) concretizam esta ligação entre a respiração e a aprendizagem ao demonstrar que a qualidade respiratória, quando articulada com exercícios motores, potencia o desempenho na leitura e na escrita — reforçando, assim, o carácter multidimensional e eficaz do retorno à calma na promoção do bem-estar e da aprendizagem dos alunos.

2.3.2. Planificação de aula (2.º ano)

A planificação apresentada na Tabela 6 tem como finalidade introduzir e trabalhar o conceito de campo lexical com alunos do 2.º ano, aliando a leitura literária ao desenvolvimento da consciência lexical. A aula foi pensada para envolver os alunos de forma lúdica e participativa, contemplando momentos de observação, discussão e cooperação. Através de estratégias simples e adequadas à faixa etária, pretende-se apoiar os alunos na organização do vocabulário e na compreensão das relações entre palavras.

⁴ Na aplicação desta técnica, a pessoa orienta deliberadamente a sua atenção para um estímulo específico (Volet et al., 2015), o que contribui para desenvolver a capacidade de estar plenamente consciente do momento presente.

Tabela 6*Plano de aula da componente de Português no 2.º ano do 1.º CEB*

Plano de aula (sujeito a alterações)			
Ano: 2.º Componente: Português			
Tempo	Domínios	Estratégias	Recursos
60 min.	- Educação literária: - Ler poemas em público. - Gramática: - Reconhecer formas de organização do léxico – campo lexical.	- Saudar os alunos para criar um ambiente acolhedor e positivo, estabelecendo uma boa relação com os alunos desde o início da aula; - Apresentar um poema para estimular o contacto com o texto poético e contextualizar a aula; - Envolver os alunos com o texto e promover a leitura em voz alta a partir da leitura expressiva do poema, de forma intercalada; - Recordar as características do texto poético através de uma conversa orientada com os alunos, ativando os conhecimentos prévios e promovendo a compreensão das especificidades do género textual; - Perguntar aos alunos o que têm em comum as palavras sublinhadas no texto, desenvolvendo a sua capacidade de observação e análise; - Explorar as conceções prévias dos alunos a partir das suas respostas; - Introduzir o conceito de campo lexical, relacionando palavras com base no seu significado a partir da exploração das palavras sublinhadas no texto; - Realização de uma proposta de trabalho em equipas para fomentar a cooperação e motivar os alunos para a aprendizagem: - Distribuição de palavras (cartões plastificados) pelas equipas; - Na primeira ronda, uma das equipas escolhe uma palavra e faz uma listagem de palavras do mesmo campo lexical, divulgando-a às restantes equipas; - O objetivo das outras equipas é adivinhar a palavra inicial. - Repetir a atividade com rotação de equipas para garantir a participação de todos e reforçar os conteúdos de forma lúdica; - Registar, no quadro, os campos lexicais abordados para organizar visualmente o pensamento dos alunos; - Dinamizar uma reflexão final, com a participação dos alunos, para sintetizar os conteúdos trabalhados.	- Poema em formato de papel; - Palavras selecionadas para a dinâmica em equipas (cartões plastificados); - Marcadores e folhas A3 para uso das equipas.

A utilização do jogo enquanto estratégia pedagógica, como se propõe nesta planificação, não se trata apenas de uma forma de entreter ou distrair os alunos, mas sim de uma ferramenta estruturada, com objetivos claros. Em relação às atividades lúdicas, Caldeira e Reis (2013) afirmam que estas “possibilitam fomentar a resiliência em que as capacidades afetivas como a autoconfiança, a autonomia, o espírito de equipa, a cooperação, a capacidade de dialogar, argumentar, decidir, favorecem o desenvolvimento integral da criança e motivam para a aprendizagem” (p. 6).

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

Esta abordagem permite que a aprendizagem ocorra de forma natural, envolvente e significativa.

Além do mais, os jogos didáticos funcionam frequentemente como estímulo à motivação, condição essencial à aprendizagem. Como afirmam Pedra et al. (2014), o jogo “é portador de um extremo caráter motivacional, tendo sido colocado como uma das grandes propostas educativas mais favoráveis para a aquisição do conhecimento, funcionando como elemento facilitador do ensino, multiplicando as possibilidades de assimilação dos conteúdos” (p. 61). Esta dimensão motivacional está também ligada ao ambiente emocional que o jogo proporciona. Mubaslat (2012) destaca que o jogo tem a capacidade de reduzir a ansiedade dos alunos que, por vezes, se sentem desconfortáveis ou pouco confiantes no ambiente escolar, permitindo-lhes descontrair e interagir sem receio de falhar.

Carvalho (2011) reforça que as propostas lúdicas são eficazes por estarem centradas nos interesses das crianças, apresentando os conteúdos de forma apelativa e prazerosa. Nesta linha, Pinto e Tavares (2010) afirmam que o lúdico está associado ao “sentimento, os questionamentos, prática social, mediação professor/aluno, habilidades, autonomia, responsabilidades, senso crítico e aprimoramento de estruturas mentais, como atenção, percepção e raciocínio” (p. 233). Embora seja difícil de definir com precisão, a atividade lúdica é amplamente reconhecida pelo seu valor. Pessanha (2001) afirma que é “fácil de identificar e difícil de definir” (p. 36), salientando que, apesar de ter sido muitas vezes mal compreendida, é hoje reconhecida como essencial nos domínios cognitivo, social e afetivo, contribuindo ainda para libertar a criança de sentimentos negativos e situações de ansiedade. Esta perspetiva é reforçada por Nóvoa (2002), que afirma que “não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais: quer se trate dos conteúdos ou das situações didáticas, quer se trate das tarefas a propor aos alunos” (pp. 36–37). Assim, o jogo deve ser encarado como um destes meios pedagógicos renovados, ajustado às necessidades e aos interesses dos alunos, promovendo uma aprendizagem ativa, reflexiva e significativa.

Também as perspetivas de Piaget e Vygotsky, sintetizadas por Santos (2000), atribuem ao jogo um papel central no desenvolvimento da criança. Para Vygotsky (1989), o jogo está diretamente ligado à aprendizagem, promovendo o crescimento intelectual, social e moral. Já Piaget (1990) considera-o como ponto de partida para o desenvolvimento intelectual, sendo o início do processo de construção do raciocínio da criança e, por isso, imprescindível à ação pedagógica. O jogo deve, portanto, fazer parte integrante do quotidiano escolar pois corresponde a uma necessidade intrínseca da criança e contribui para formas mais eficazes de

interação e construção do saber. Cerveira (2017) complementa esta ideia, sublinhando que, embora o lúdico não seja a única metodologia eficaz, é uma via de qualidade que articula os interesses infantis com as necessidades educativas. Neste sentido, Kishimoto (1994) considera que o jogo infantil é uma forma adequada de trabalhar os conteúdos escolares.

Grando (2000) aponta diversas vantagens na introdução de jogos no ensino, desde a fixação de conceitos até à motivação, participação ativa, socialização e desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas. Esta visão é apoiada por Santos (2000), que vê o jogo como “um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem” (p. 38), permitindo o desenvolvimento de valores e regras de convivência entre os alunos. De acordo com Rino (2004), “jogar contém elementos de socialização e de aquisição de regras e de valores” (p. 10), sendo um meio privilegiado para a construção da cidadania. Wassermann (1994) defende que, ao proporcionar oportunidades de jogo que desafiem a criatividade e a reflexão, os professores ajudam as crianças a desenvolver a autoconfiança, o pensamento autónomo e o gosto pela aprendizagem. Esta ideia é reforçada por Niles e Socha (2014), que atribuem ao professor um papel fundamental na condução de experiências lúdicas que favoreçam tanto a assimilação de conteúdos como a socialização.

Contudo, a eficácia do jogo como estratégia de ensino-aprendizagem depende, em grande medida, da forma como é planeado e aplicado pelo professor. Para que o jogo cumpra a sua função pedagógica, é essencial que seja cuidadosamente estruturado, com objetivos claros, regras definidas e adequação ao nível de desenvolvimento dos alunos. Santos (2000) chama a atenção para quatro aspetos fundamentais a considerar: a) o jogo deve estar ajustado às capacidades dos alunos, evitando tanto a simplicidade excessiva como a complexidade desmotivadora; b) não pode ser usado como punição ou trabalho formal; c) deve realizar-se num ambiente propício à participação ativa; d) manter uma estrutura com início, meio e fim. Estes princípios garantem que o jogo não perca o seu carácter lúdico nem a sua intencionalidade educativa.

Melo (2008b) sublinha que, ao envolver-se numa atividade lúdica, a criança aprende de forma espontânea e natural, uma vez que o prazer associado ao jogo atenua a pressão habitual do contexto escolar e reduz a ansiedade em torno do desempenho. Neste sentido, o jogo revela-se uma ferramenta pedagógica particularmente eficaz para promover aprendizagens significativas num ambiente descontraído. Para Tezani (2006), é precisamente esta leveza aparente que exige um maior rigor do professor na planificação dos jogos: é necessário definir com precisão os seus objetivos pedagógicos, para que a atividade não se transforme num momento solto e desprovido de sentido dentro da aula.

Como afirma Caillois (1990), “o jogo não prepara para uma profissão definida; introduz o indivíduo na vida, no seu todo, aumentando-lhe as capacidades para ultrapassar os obstáculos ou para fazer face às dificuldades” (p. 16). Partilhando esta visão, Condessa (2010) acrescenta que o jogo permite à criança “tomar consciência de si e do outro, interiorizando (...) a sua cultura de origem e os valores que lhe são inerentes, aprendendo a agir, a interagir e a comunicar em sociedade” (p. 17).

O jogo, assim concebido, assume-se como um meio privilegiado de formação integral, ao promover a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências sociais, a construção da identidade e o exercício da cidadania. A dinâmica lúdica proposta na planificação — em que os alunos trabalham em equipa para listar palavras pertencentes ao mesmo campo lexical e desafiam outros grupos a adivinhar a palavra de origem — ilustra bem este potencial: enquanto exploram conteúdos curriculares, os alunos comunicam, cooperam, respeitam regras e desenvolvem o pensamento crítico, num ambiente de partilha e entusiasmo.

2.3.3. Planificação de aula (3.º ano)

A planificação apresentada na Tabela 7 foi concebida para uma aula de Estudo do Meio dirigida a uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principal objetivo a exploração das modificações ambientais e o seu impacto nos ecossistemas. A sessão integra conteúdos como o assoreamento, os incêndios florestais, a desflorestação e a importância das áreas protegidas, abordando as causas, consequências e formas de prevenção associadas a cada fenómeno.

A aula foi estruturada com recurso a estratégias diversificadas, ajustadas à faixa etária, que promovem a observação, a análise crítica, o trabalho colaborativo e a sensibilização ambiental. Pretende-se, com esta proposta, desenvolver nos alunos uma consciência ecológica ativa, bem como competências de comunicação, organização da informação e responsabilização individual e coletiva face à preservação do meio ambiente.

Tabela 7

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

Plano de aula (sujeito a alterações)			
Ano: 3.º Componente: Estudo do Meio			
Tempo	Domínios	Estratégias	Recursos
90 min.	- Fenómenos ambientais: - Causas, consequências e formas de prevenção	- Saudar os alunos para criar um ambiente acolhedor e positivo, estabelecendo uma boa relação com os alunos desde o início da aula; - Distribuir cartões plastificados com imagens (assoreamento, incêndio, desflorestação) para observação individual; - Questionar os alunos para ativar e identificar as conceções prévias dos alunos sobre alterações ambientais; - Apresentar vídeos curtos e relacioná-los com as imagens para estimular a atenção e a comparação entre diferentes representações de fenómenos; - Explorar os fenómenos em grande grupo, construindo definições coletivas para promover a construção de conceitos com base no diálogo e na mediação docente; - Discutir sobre as formas de prevenção dos fenómenos ambientais, para sensibilizar os alunos enquanto participantes ativos na sociedade; - Localizar espaços relevantes e reconhecer a sua importância a partir de um mapa interativo com as áreas protegidas em Portugal; - Dialogar sobre estas áreas e a sua relevância para desenvolver a consciência ambiental e o sentido crítico; - Realizar um exercício de preenchimento de lacunas num texto informativo, para sintetizar os conhecimentos e incentivar a utilização de vocabulário adequado; - Solicitar a leitura do texto em voz alta e corrigir, de forma a constituir uma ferramenta útil de estudo/consulta para os alunos; - Solicitar a elaboração individual de um panfleto ou cartaz de sensibilização ambiental para mobilizar os conhecimentos de forma criativa e significativa; - Convidar os alunos a preparar uma apresentação oral sobre o cartaz de sensibilização realizado, explicando o que aprenderam sobre o fenómeno ambiental escolhido (os alunos podem preparar a apresentação em casa para ser realizada na aula seguinte).	- Cartões plastificados com imagens; - Quadro interativo; - Vídeos sobre fenómenos ambientais; - Texto informativo com lacunas; - Material de desenho para uso dos alunos; - Computador para uso dos alunos.

Esta planificação apoia-se numa lógica de construção partilhada do conhecimento, em que o professor atua como facilitador e mediador de interações significativas entre os alunos. Ao estimular o diálogo, a escuta e a partilha de ideias, o docente alicerça a gestão do grupo numa dinâmica de apoio (Albuquerque & Martins, 2020), orientando as trocas como oportunidades para o desenvolvimento do pensamento autónomo. Esta abordagem baseia-se numa lógica cooperativa em que o grupo é valorizado como espaço de aprendizagem recíproca.

Como sublinha Daniels (2001), “o uso pela criança de ferramentas semióticas, como a fala, para regular o comportamento dos outros no curso da atividade conjunta é, ele mesmo, um poderoso facilitador da aquisição dessas ferramentas por parte da criança” (p. 132). Assim, o papel do professor passa por criar contextos de discussão que alarguem a Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁵ de cada aluno, promovendo o apoio entre pares e incentivando contribuições mais complexas e inferenciais (Albuquerque & Martins, 2020; Oliveira et al., 2021). De facto, como refere Salvador (2017), o questionamento permite ao professor aceder ao pensamento do aluno, “o que lhe permite orientar e regular a lógica subjacente a esse pensamento” (p. 73). O professor desempenha, assim, o seu papel como mediador do processo de construção do conhecimento, orientando as interações do grupo e apoiando as aprendizagens, uma vez que as respostas dos alunos fornecem pistas fundamentais que permitem ajustar a sua intervenção de forma intencional e adequada ao ritmo de desenvolvimento de cada um (Albuquerque & Martins, 2020).

Tal como explica Montiel (2015), segundo a teoria de Feuerstein, uma mediação eficaz vai além da simples transmissão de respostas, consistindo antes na oferta de estratégias cognitivas que possam ser transferidas para outras situações, permitindo à criança resolver problemas de forma cada vez mais autónoma. Esta intencionalidade é reforçada por Mercer (2002), que destaca três dimensões essenciais no papel do professor: guiar o processo de compreensão, tornar explícito o sentido das tarefas e organizar interações que favoreçam a construção coletiva do conhecimento. É também neste plano que se compreende a importância de estratégias como a apropriação, a reformulação e o recurso a pistas — estratégias de *scaffolding* —, que sendo utilizadas de forma sensível e adequada ao momento da aprendizagem, tornam os alunos autores do seu conhecimento (Oliveira et al., 2021). No fim, ao recapitular ou organizar as ideias-chave, o professor apoia-se nas contribuições dos alunos para sintetizar os aspetos mais relevantes da discussão.

Cabe ao professor a responsabilidade de articular as vivências e os conhecimentos que os alunos já têm aos conteúdos curriculares, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e criando um ambiente equilibrado, estimulante e justo. Esta articulação acontece, muitas vezes, através das interações que se desenvolvem em sala de aula. Como defendem Mercer (2002) e Pontecorvo et al. (2005), o foco deve centrar-se no conteúdo do diálogo e nos efeitos que este produz no desenvolvimento dos alunos. Mais do que analisar isoladamente os aspetos cognitivos, importa compreender, descrever e estruturar os apoios que emergem das intervenções em grande grupo, pois é nessa dinâmica que se constroem oportunidades reais de aprendizagem.

⁵ “Is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, p. 86).

2.3.4. Planificação de aula (4.º ano)

Na Tabela 8 apresento a planificação de uma aula de História de Portugal dirigida a alunos do 4.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, concebida para os levar a compreender os eventos que conduziram à Implantação da República em Portugal, estimulando a construção da consciência histórica e o desenvolvimento de capacidades de análise e interpretação da informação histórica.

Tabela 8

Plano de aula da componente de Estudo do Meio/HGP no 4.º ano do 1.º CEB

Plano de aula (sujeito a alterações)			
Ano: 4.º Componente: Estudo do Meio/História de Portugal			
Tempo	Domínios	Estratégias	Recursos
60 min.	- Sociedade: - Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da História de Portugal, com recurso a fontes documentais.	- Saudar os alunos para criar um ambiente acolhedor e positivo, estabelecendo uma boa relação com os alunos desde o início da aula; - Desafiar os alunos a decifrarem palavras em código Morse para descobrirem o tema da aula, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos e promovendo a exploração ativa do tema de forma lúdica; - Explorar as conceções prévias dos alunos para identificar e compreender o que os alunos já sabem sobre o tema; - Fazer perguntas dirigidas para incentivar a participação de todos os alunos; - Apresentar aos alunos uma notícia da época (adaptada por mim), que descreve os acontecimentos que conduziram à Implantação da República em Portugal, para contextualizar o tema histórico; - Explorar a notícia (rever a estrutura) em conjunto com os alunos e fazer algumas perguntas de interpretação, para desenvolver a leitura e interpretação de fontes históricas; - Escolher um aluno para representar o papel do último Rei de Portugal e outro para representar o papel do Primeiro Presidente da República eleito (estes alunos terão adereços e cartões com informações acerca das características e símbolos do regime respetivo), permitindo que os alunos se coloquem no lugar de figuras históricas importantes, desenvolvendo competências de expressão, comunicação e análise histórica; - Escolher outros dois alunos para serem repórteres (estes alunos terão cartões com perguntas que irão fazer às outras personagens); - Acompanhar a dramatização dos alunos com um PowerPoint para ilustrar os acontecimentos para reforçar o conteúdo visual e auditivo, proporcionando uma compreensão mais dinâmica e interativa do tema. - Acompanhar a dramatização dos alunos com um PowerPoint para ilustrar os acontecimentos e reforçar o conteúdo visual e auditivo, proporcionando uma compreensão mais dinâmica e interativa do tema; - Realizar a “Maratona da História de Portugal”, uma maratona de pequenas tarefas – durante as entrevistas, os outros alunos terão de preencher pequenos textos lacunares, assinalar respostas com V ou F, preencher tabelas, entre outras – de forma a completarem a informação que está a ser transmitida através das entrevistas, para promover a prática de diferentes habilidades cognitivas, como análise, interpretação e síntese de informações. - Fazer a síntese da aula através da correção das tarefas da “Maratona da História de Portugal”, para reforçar o conteúdo aprendido, esclarecer dúvidas, consolidar o conhecimento e avaliar a compreensão dos alunos.	- PowerPoint; - Palavras em código Morse; - Notícia adaptada; - Adereços para as personagens (coroa, faixa presidencial, microfone); - Cartões com perguntas e respostas; - Proposta de trabalho “Maratona da História de Portugal”.

Como mencionado pelo Ministério da Educação (2018e), “neste ano de escolaridade, (...), prioriza-se a abordagem de fenómenos naturais, factos e datas relevantes da História de Portugal (...)” (p. 3). Esta abordagem visa promover o desenvolvimento de competências essenciais como a contextualização temporal e a valorização do património histórico-cultural, fundamentais para a formação de uma consciência histórica nos alunos.

A consciência histórica forma-se em dois contextos essenciais: “no meio social, através da transmissão de valores culturais, tradições, hábitos e costumes”, e no ambiente escolar, “através da formação do pensamento histórico” (Costeira, 2021, p. 247). O progresso neste processo ocorre quando o aluno supera a mera acumulação de informações e começa a refletir e a interpretar o passado, dando um passo crucial para o aprofundamento da sua consciência histórica (Costeira, 2021).

Embora seja crucial que os alunos tenham acesso às referencialidades e aos eventos históricos mais significativos, é igualmente importante integrar estratégias diversificadas que incentivem uma participação ativa dos alunos (Lee, 2016; Moreira & Castro, 2017; Moreira, 2018).

Neste sentido, começo por propor uma atividade com componente lúdica: um jogo de decifração de palavras escritas em código Morse, que conduzem ao tema a ser tratado – Implantação da República –, com o objetivo de estimular a curiosidade e a motivação intrínseca dos alunos.

De acordo com Silva e Lopes (2015), a aprendizagem “depende sobretudo de os alunos estarem favoravelmente motivados para aprender e estudar já que sem motivação será muito difícil que aprendam, ou poderão mesmo não aprender (p. 75). Quando se aborda o tema da motivação, é importante considerar que esta pode ser classificada em dois tipos principais: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Como explica Fenouillet (1997), a motivação extrínseca “é gerada por incentivos externos” e está associada a recompensas como elogios, prémios ou notas, enquanto a motivação intrínseca está diretamente ligada “ao interesse pela atividade em si”, à vontade de resolver problemas e de realizar tarefas que despertem curiosidade e proporcionem desafios (p. 30).

Promover a motivação dos alunos é, portanto, uma tarefa contínua e essencial, mas que apresenta desafios específicos no ambiente escolar. Isto porque, muitas vezes, as tarefas estão ligadas a obrigações e avaliações externas, o que pode reduzir o interesse intrínseco. Segundo Kutsyuruba et al. (2015), o ambiente escolar é um espaço rico em interações sociais que são determinantes para o bem-estar dos alunos, e essas interações — entre pares, com os professores

e com as atividades propostas — tornam-se um elemento central para estimular a motivação e favorecer o processo de aprendizagem.

Naturalmente, uma das principais responsabilidades do professor é criar momentos educativos que combinem consistência, ludicidade e relevância, promovendo não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o crescimento pessoal e social dos alunos.

Knüppe (2006) enfatiza que o professor deve “facilitar a construção do processo de formação” (p. 277), ajudando os alunos a alcançarem o seu potencial através de práticas motivadoras e envolventes. Assim, o papel do docente vai além da transmissão de conhecimentos, assumindo-se como um facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento integral do aluno.

O gosto em aprender está ligado à curiosidade que os alunos têm a partir do momento em que lhes é apresentado algo de forma cativante. A dramatização também é uma ferramenta pedagógica poderosa neste sentido, promovendo uma experiência ativa e emocional que facilita a compreensão profunda dos temas abordados. Ao representar personagens históricas, como o último Rei de Portugal e o Primeiro Presidente da República, e os repórteres que os entrevistam, os alunos têm a oportunidade de participar de forma ativa no processo de aprendizagem, cumprindo objetivos importantes no domínio da Expressão Dramática.

De acordo com García e López (1999), a dramatização “consiste en la representación de una acción llevada a cabo por unos personajes en un espacio determinado” (p. 108), conferindo uma nova dimensão teatral a algo que, inicialmente, não possui uma forma dramática. Esta técnica pode ser aplicada tanto a textos escritos de diversos géneros, quanto a produções orais, ampliando o alcance das atividades.

Além disso, Del Hoyo et al. (2006) referem que “(...) los juegos de dramatización (...) son actividades, por lo general, con un potente nivel lúdico, de forma que permiten romper bloqueos y fomentar la integración mediante la confianza (...)” (p. 14), ou seja, estes jogos lúdicos incentivam a confiança, permitindo que os alunos se soltem e adquiram segurança, enquanto facilitam o acesso ao conteúdo de forma mais expressiva e espontânea. Como sustenta Prieto (2007), ao envolverem-se nestas experiências, os alunos têm a oportunidade de se apropriar da realidade, explorando e transformando-a por meio da vivência direta, tornando a aprendizagem mais profunda.

O carácter lúdico é fundamental como princípio pedagógico para facilitar o processo de aprendizagem. Neste contexto, o teatro deve ser entendido como um recurso essencial na educação, pois contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, visto

que “a educação e o Teatro são, antes de mais nada, meios ao serviço das pessoas e da cidadania para atuar na melhoria da qualidade das suas vidas” (Teixeira & Teruel, 2009, p.13).

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

A planificação apresentada na Tabela 9 refere-se a uma aula de Português destinada a uma turma de 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, centrando-se na leitura e análise de uma carta informal, bem como na exploração de um laboratório gramatical sobre o uso da vírgula. A sessão foi desenhada com o intuito de promover uma abordagem integrada das componentes de leitura, oralidade e gramática, valorizando a participação ativa dos alunos e a construção progressiva do conhecimento linguístico.

Tabela 9

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

Plano de aula (sujeito a alterações)			
Ano: 5.º Componente: Português			
Tempo	Domínios	Estratégias	Recursos
90 min.	- Gramática: - Explicitar regras de utilização dos sinais de pontuação (vírgula).	- Saudar os alunos para criar um ambiente acolhedor e positivo, estabelecendo uma boa relação com os alunos desde o início da aula; - Desenvolver a fluência leitora, a entoação e a expressividade na leitura em voz alta, através da leitura intercalada da carta; - Fazer perguntas de interpretação e inferência para trabalhar a escuta ativa e a compreensão: - De que tipo de texto se trata? Como sabemos? - Quem é o remetente? E o destinatário? - Qual é o assunto da carta? - Que sentimentos transmite? - Analisar coletivamente a estrutura da carta, identificando as partes constituintes e relacionando com a sua função comunicativa; - Dividir os alunos em grupos de quatro alunos para estimular a cooperação e a reflexão conjunta; - Mobilizar o conhecimento adquirido na compreensão e expressão oral e escrita, através da realização do laboratório gramatical, que procura responder à questão “Existem vírgulas proibidas?”; - Acompanhar o trabalho autónomo dos alunos, circulando pela sala para prestar apoio individualizado, esclarecer dúvidas e fornecer <i>feedback</i>; - Realizar a correção do laboratório gramatical em conjunto com os alunos, promovendo a partilha de estratégias, a argumentação e a construção coletiva do saber; - Sistematizar o conteúdo abordado, com a explicitação clara e exemplificada das regras de utilização da vírgula.	- Carta informal em formato de papel; - Proposta de laboratório gramatical “Existem vírgulas proibidas?”.

Ao longo das últimas décadas, o Laboratório Gramatical tem vindo a afirmar-se como uma metodologia alternativa ao ensino tradicional da gramática, centrado na memorização e reprodução de regras. Esta abordagem surgiu pela mão de Inês Duarte que, em 1992, apresentou a proposta inicialmente designada por “Oficina Gramatical” e mais tarde reformulada como

“Laboratório Gramatical”. Com ela, procurava responder a um problema persistente: “os alunos concluem a sua escolaridade secundária sem consciência explícita das regularidades da língua, dos tipos de unidades que formam as palavras e as frases, dos paradigmas flexionais, dos processos de formação de palavras, dos padrões da articulação entre frases” (Duarte, 1992, p. 165).

Integrado na abordagem da aprendizagem pela descoberta (Duarte, 1992), o Laboratório Gramatical constitui uma metodologia ativa de ensino da gramática, cuja eficácia tem sido amplamente reconhecida por diversos estudos na área do ensino-aprendizagem da língua materna (Silvano & Rodrigues, 2010; Queiroz, 2015). Esta abordagem exige que o ensino da gramática promova uma reflexão consciente sobre a língua, através do estabelecimento de relações entre fenómenos linguísticos. Para tal, é fundamental que os alunos observem e manipulem dados reais, construindo o conhecimento a partir da análise, o qual deve ser posteriormente consolidado através de treino sistemático.

Trata-se de uma metodologia de cariz indutivo que coloca o aluno num papel ativo e reflexivo, em contraste com a prática transmissiva habitual. Em vez de expor diretamente as regras, o professor propõe situações linguísticas problematizadoras, incentivando os alunos a observar, formular hipóteses, testar ideias e construir, a partir dos dados, o conhecimento gramatical. Como referem Costa et al. (2011) e Silva (2010), o professor apoia os alunos ao longo deste percurso, assumindo o papel de facilitador na descoberta dos saberes.

Esta abordagem permite, ainda, concretizar os objetivos definidos para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento de uma consciência linguística e ao domínio da norma-padrão da língua portuguesa. Como salientam Buescu et al. (2015), importa “mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos”, bem como “adquirir um conhecimento reflexivo sobre a língua e explicitar e sistematizar aspetos fundamentais da estrutura do português padrão” (p. 6).

Neste contexto, o Laboratório Gramatical (cf. Anexo 2) organiza-se como uma sequência de atividades em que os alunos são desafiados a descobrir por si mesmos as regularidades do funcionamento linguístico. Xavier (2012) salienta que esta abordagem proporciona aos alunos oportunidades de reflexão que lhes permitem identificar e compreender as regularidades do funcionamento da língua, desenvolvendo, nesse processo, competências como a capacidade de observar, experimentar e aplicar tanto o raciocínio dedutivo como o indutivo. A autora acrescenta ainda que a aprendizagem será mais eficaz se o aluno transformar o conhecimento

implícito que detém sobre o conteúdo gramatical em conhecimento explícito através de atividades de descoberta.

Nesta perspetiva, o aluno é confrontado com exemplos ou dados linguísticos previamente selecionados pelo professor e desafiado a analisá-los de forma sistemática, formulando regras próprias com base na observação. Como explica Duarte (1992), a intenção é que o aluno detete regularidades e formule uma regra, assumindo uma postura semelhante à de um cientista em laboratório. Xavier (2013) retoma esta imagem, sublinhando que os alunos devem criar hipóteses, colocá-las à prova e, por fim, construir conhecimento com base na evidência.

Este processo de descoberta parte sempre do conhecimento prévio dos alunos — o seu conhecimento implícito da língua — e promove um trabalho mais autónomo e consciente. Silvano e Rodrigues (2010) realçam precisamente este ponto, afirmando que a aprendizagem parte da consciência linguística do aluno e é reforçada pela reflexão ativa.

Este tipo de trabalho não apenas favorece o desenvolvimento da competência linguística, como também potencia habilidades cognitivas e metacognitivas. Como referem Costa e Rodrigues (2019), as atividades do Laboratório Gramatical permitem fortalecer estas dimensões fundamentais da aprendizagem. Neste processo, o papel do professor revela-se exigente: cabe-lhe selecionar os dados, planejar a sequência didática e acompanhar o raciocínio dos alunos, guiando-os na construção do saber. Duarte (2008) chama a atenção para a exigência deste papel docente, destacando que o professor deve possuir competências que lhe permitam recolher, observar e organizar dados linguísticos, com o objetivo de identificar padrões, construir modelos significativos, detetar eventuais dificuldades e formular generalizações adequadas sobre o funcionamento da língua.

Por fim, como sintetiza Queiroz (2015), o Laboratório Gramatical oferece aos alunos a possibilidade de abordar a gramática com uma perspetiva investigativa, desenvolvendo o raciocínio e a reflexão em várias etapas, sempre a partir da experimentação e da construção ativa do conhecimento.

2.3.6. Planificação de aula (5.º ano – H.G.P.)

A planificação apresentada na Tabela 10 corresponde a uma aula de História e Geografia de Portugal, destinada a uma turma de 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, com foco na presença romana na Península Ibérica. Através de estratégias como a investigação orientada e o trabalho cooperativo, esta proposta tem como objetivo desenvolver nos alunos a capacidade

de identificar as principais características da ocupação romana e reconhecer os vestígios do seu legado no território atualmente português.

Tabela 10

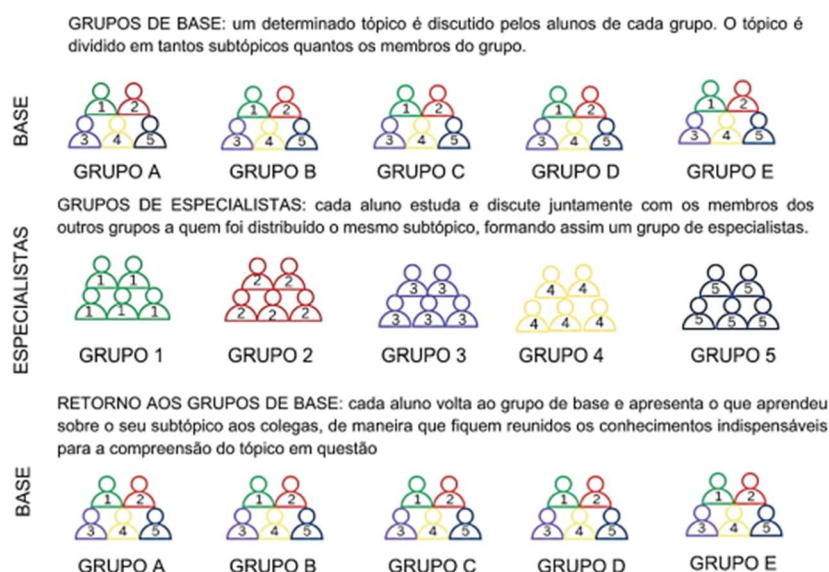
Plano de aula da disciplina de HGP no 5.º ano do 2.º CEB

Plano de aula (sujeito a alterações)			
Ano: 5.º Componente: História e Geografia de Portugal			
Tempo	Domínios	Estratégias	Recursos
90 min.	- Os romanos na Península Ibérica: - Identificar as principais características da presença romana na Península Ibérica; - Reconhecer o legado romano no território atualmente português.	- Saudar os alunos para criar um ambiente acolhedor e positivo, estabelecendo uma boa relação com os alunos desde o início da aula; - Contextualizar o tema a partir de imagens de ruínas romanas em Portugal (ex.: ruínas romanas de Conímbriga); - Explorar as conceções prévias dos alunos sobre o legado romano, colocando questões; - Apresentar um mapa da ocupação do império romano para situar no tempo e no espaço a presença romana; - Pedir aos alunos para localizar o território ibérico no mapa de ocupação do império romano; - Explicar o funcionamento do método <i>Jigsaw</i> e organizar os grupos base (de quatro elementos) – atribuir uma cor a cada grupo; - Atribuir a cada aluno do grupo base um tema: vias e transportes, religião, direito e leis, urbanismo e construções, língua e cultura; - Reunir os alunos por tema (grupo de especialistas), ler a ficha informativa, discutir ideias principais e preparar a apresentação; - Reunir os grupos-base e partilhar o conhecimento: cada aluno explica o tema que estudou aos colegas do seu grupo base. Todos preenchem a grelha de registo com as ideias principais de cada tema; - Sistematizar o conteúdo, construindo um mapa conceitual em conjunto com os alunos; - Consolidar a aprendizagem através de um <i>quiz</i> interativo de revisão.	<i>PowerPoint</i>; - Mapa do império romano; - Fichas informativas para os especialistas; - Grelhas de registo dos grupos-base; <i>Quiz</i> de revisão.

O método *Jigsaw*, que serviu de base para a construção da planificação apresentada, foi criado por Aronson (1978). Trata-se de um conjunto estruturado de procedimentos que favorece o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, mantendo-se alinhado com os princípios fundamentais da aprendizagem cooperativa (Johnson et al., 1999). Neste modelo, os alunos organizam-se em grupos cooperativos, onde a contribuição de cada elemento é indispensável para o sucesso do produto final do grupo. O funcionamento do método assemelha-se ao de um puzzle, já que só se atinge o resultado completo quando todas as "peças" — ou seja, os contributos individuais — são reunidas. A formação dos grupos está representada de forma esquemática na Figura 5.

Figura 5

Representação esquemática de atividade baseada no método cooperativo de aprendizagem Jigsaw



Fonte: Fatareli, 2010, p. 162

Neste modelo de trabalho, os alunos são organizados em grupos heterogêneos e o conteúdo a abordar é dividido em partes iguais, consoante o número de elementos de cada grupo. Cada aluno fica responsável por uma dessas partes e reúne-se, numa fase seguinte, com colegas de outras equipas que estão a estudar o mesmo conteúdo — formando assim os chamados “grupos de especialistas” (Aguado, 2000, p. 127).

O processo começa com a constituição dos grupos base (GB), onde é apresentado o tema geral a explorar. De seguida, os alunos desses grupos são reorganizados para formar os grupos de especialistas (GE), nos quais aprofundam um subtópico específico do tema principal. Após esta fase de estudo, cada aluno regressa ao seu grupo base para partilhar com os colegas as aprendizagens construídas no grupo de especialistas, permitindo que todos acedam ao conteúdo completo por via da cooperação. No final da atividade, é habitual aplicar-se uma avaliação individual, que abrange todos os subtópicos trabalhados, a fim de verificar o nível de compreensão de cada aluno.

Dado que este modelo assenta numa clara divisão das tarefas de aprendizagem e na criação de uma estrutura organizada de interação entre os alunos, por via do trabalho em equipa, o seu principal objetivo é promover a interdependência positiva. Neste tipo de aprendizagem cooperativa, os alunos assumem simultaneamente os papéis de ensinantes e aprendentes dentro

do grupo, sendo protagonistas no processo de construção do conhecimento, enquanto o professor atua como orientador e organizador das atividades de ensino-aprendizagem.

No processo de planificação, entre as várias decisões a tomar, uma das mais relevantes é a forma como se distribuem os alunos pelos grupos. A criação das equipas de trabalho é um aspeto essencial para todos os professores que pretendem implementar estratégias de aprendizagem cooperativa nas suas aulas. Tal como afirmam Freitas e Freitas (2003), para que se crie um verdadeiro espírito de grupo, é importante que todos os elementos se conheçam. Um dos primeiros desafios que o professor enfrenta ao aplicar este modelo é precisamente a decisão entre formar grupos homogéneos ou heterogéneos. Os grupos homogéneos são indicados quando se pretende atingir objetivos comuns ou desenvolver competências específicas num nível semelhante. No entanto, os grupos heterogéneos oferecem aos alunos a oportunidade de ampliar as suas perspetivas, promovendo uma maior profundidade na compreensão e na qualidade do raciocínio (Johnson et al., 1999).

De acordo com Leitão (2010), a aprendizagem cooperativa é entendida como uma abordagem pedagógica em que os alunos trabalham em pequenos grupos heterogéneos, valorizando-se as diferenças individuais como um recurso positivo para o processo de aprendizagem. Tal como o autor refere, trata-se de "uma estratégia de ensino (...) em pequenos grupos, (...) que se organizam na base das diferenças dos seus membros – diferença como um valor –" e que procura criar condições para que os alunos, de forma ativa, crítica e solidária, desenvolvam a sua compreensão do mundo que os rodeia (Leitão, 2010, p. 10).

No mesmo sentido, Bessa e Fontaine (2002) destacam a importância da interdependência positiva e da reciprocidade como elementos que fomentam o respeito mútuo e uma maior abertura à diversidade. Segundo os autores, a aprendizagem cooperativa favorece uma atitude mais aberta e recetiva face à diversidade, incentivando os alunos a respeitarem e valorizarem as diferenças entre si, já que cada aluno assume um papel ativo e responsável no grupo, explorando o conhecimento de forma autónoma e participativa.

É neste contexto que se insere a escolha por grupos heterogéneos no método *Jigsaw*, uma vez que este se baseia na colaboração mútua durante o processo de ensino-aprendizagem. Os alunos desempenham um papel ativo no seu percurso de aprendizagem, mas também contribuem diretamente para o progresso dos colegas. Essa troca de ideias, a partilha do que aprenderam e a forma como verbalizam o conhecimento contribuem para uma interação constante, favorecendo tanto a construção pessoal, como coletiva do saber. Neste método, as opiniões, observações e interpretações individuais enriquecem o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dos alunos (Fatarelli, 2010).

2.3.7. Planificação de aula (6.º ano – Português)

A planificação apresentada na Tabela 11 refere-se a uma aula de Português destinada a uma turma de 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, com uma duração prevista de 90 minutos, dividida em dois blocos. A aula foi estruturada de forma a articular diferentes componentes da disciplina — oralidade, leitura, educação literária e gramática — com o objetivo de promover uma aprendizagem integrada e significativa.

Tabela 11

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

Plano de aula (sujeito a alterações)			
Ano: 6.º Disciplina: Português			
Tempo	Domínios	Estratégias	Recursos
90 min.	- Oralidade: - Discussão de ideias sobre o tema - Leitura: <i>Uma beleza irreconhecível</i>, de José Eduardo Agualusa - Educação literária: - Exploração do texto - Gramática: - Funções sintáticas (Complemente Direto e Complemento Indireto) - Pronominalização	- Saudar os alunos para criar um ambiente acolhedor e positivo, estabelecendo uma boa relação com os alunos desde o início da aula; - Pré-leitura: - Discutir com os alunos questões ligadas à identidade e à aparência para antecipar o tema e estimular a ativação de conhecimentos prévios; - Contextualizar o texto e despertar o interesse para a leitura conversando brevemente com os alunos sobre o autor; - Promover a utilização do dicionário, solicitando a participação de alguns alunos para procurarem as palavras cujo significado possa ser mais complicado (pré-selecionadas), para enriquecer o vocabulário dos alunos; - Leitura: - Solicitar a leitura do texto, em voz alta e dramatizada, por parte dos alunos, alternando o narrador e mantendo as personagens para promover a compreensão e a expressividade; - Pós-leitura: - Solicitar aos alunos um pequeno resumo do texto, enumerando os acontecimentos principais; - Realizar perguntas de interpretação, inferência e opinião, de forma a desenvolver a compreensão leitora dos alunos; - Gramática: - Rever os conceitos de complemento direto e indireto, através de exemplos; - Identificar complementos diretos e indiretos em frases extraídas do texto; - Realizar exercícios de aplicação: chamar os alunos ao quadro e solicitar a explicação durante a resolução dos exercícios; - Formar pares para promover a comunicação e a troca de ideias; - Distribuir frases divididas em retângulos (sujeito, predicado com complementos e variações do predicado com pronomes pessoais). Cada par deve começar por ordenar as frases e depois trocar os predicados originais pelas suas variações (substituir os complementos pelos pronomes pessoais correspondentes); - Circular pela sala para verificar as soluções dos alunos e orientá-los, se necessário; - Fazer a correção do exercício no quadro para facilitar a visualização; - Sistematizar o conteúdo em conjunto com os alunos a partir da correção do exercício.	- Excerto em formato de papel; - Quadro branco; - Ficha informativa; - Retângulos – frases divididas (sujeitos, predicados e predicados com variações).

Atualmente, é amplamente reconhecido que a compreensão leitora pode ser trabalhada e aperfeiçoada por meio de atividades didático-pedagógicas orientadas para as três etapas

fundamentais do processo de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Deste modo, mais do que ensinar os alunos a compreender o conteúdo de um texto, é essencial fornecer-lhes estratégias e instrumentos que favoreçam o desenvolvimento de uma leitura competente e eficaz.

A leitura é um processo complexo que envolve diversas etapas cognitivas e metacognitivas. Antes mesmo de o leitor iniciar a decifração do conteúdo, existe uma fase preparatória — a pré-leitura — que se revela essencial para potenciar a compreensão do texto. Esta etapa permite ao leitor ativar conhecimentos prévios, formular hipóteses e criar expectativas, tornando-se um suporte eficaz para o desenvolvimento de competências leitoras mais profundas e críticas.

Quando nos deparamos com um texto, é habitual que comecemos por fazer suposições sobre o seu conteúdo. Ainda que as hipóteses se confirmem ou não durante a leitura, contribuirão, de certa forma, para a compreensão do texto, ajudando a reorganizar e a enriquecer gradualmente os nossos conhecimentos e representações mentais sobre o tema abordado (Bielsa, 2000). A partir de uma perspetiva psicolinguística, considera-se vantajoso que o aluno relacione, em cada leitura, os conhecimentos que já possui com as novas informações apresentadas no texto.

Também Jones (1985) sublinha que antes de iniciarem efetivamente a leitura, os leitores mais competentes costumam recorrer a diversas estratégias que facilitam a compreensão do texto que se seguirá. Entre essas estratégias, destaca-se a evocação de conhecimentos já adquiridos, a observação de títulos, subtítulos, gráficos ou imagens, bem como a formulação de hipóteses e perguntas. Como refere Figueiredo (2004), cabe ao professor orientar os alunos no sentido de reformular os seus esquemas cognitivos antigos e construir novos, contribuindo assim para a compreensão do que leem e favorecendo tanto a aprendizagem como o seu desenvolvimento intelectual.

A etapa da pré-leitura, enquanto momento de previsão e antecipação, contribui para ampliar o horizonte cognitivo dos alunos e envolvê-los ativamente na leitura. Bielsa (2000) propõe a divisão das atividades desta fase em dois grandes grupos: a) “las que se basan en los elementos que posee el texto – lingüísticos y no lingüísticos –, que permiten predecir mucha de la información que puede aparecer en el texto”; e b) “las que contextualizan el texto antes de presentarlo, creando un estado de opinión y de interés sobre el tema” (p. 69).

No primeiro grupo, destacam-se quatro tipos de atividades:

- A leitura global ou *skimming*, que corresponde a uma leitura rápida com o intuito de fornecer ao aluno uma ideia geral do conteúdo, origem ou tom do texto;

- A leitura seletiva ou *scanning*, que procura identificar informações específicas (nomes, datas, factos), familiarizando o leitor com o conteúdo.
- As atividades de previsão, baseadas na interpretação de elementos paratextuais (título, ilustração, entre outros). Vaz (1998) considera que a previsão é, provavelmente, uma das estratégias mais eficazes e recorrentes durante a etapa de pré-leitura.
- As atividades de predição, que partem da leitura de frases ou parágrafos para conduzir o aluno à antecipação do conteúdo textual (Bielsa, 2000).

O segundo grupo de atividades consiste na antecipação e possibilita a ativação do conhecimento prévio antes do contacto com o texto, para que, “de este modo, los estudiantes sean conscientes de lo que saben, de lo que no saben y de lo que desean saber acerca del texto. También el profesor percibe en ellas lo que sus alumnos necesitan” (Bielsa, 2000, p. 73). A estratégia de antecipação revela-se particularmente vantajosa, como salienta Figueiredo (2004), ao referir que “possibilita a ativação dos esquemas cognitivos necessários para que o aluno seja capaz de interpretar e atribuir significado ao texto, ao mesmo tempo que o prepara para a pesquisa da informação relevante”. Acresce ainda que “ao criar expectativas que os alunos verão confirmadas ou recusadas, permite que esses alunos ajustem, progressivamente, o seu adestramento interpretativo” (p. 67).

A etapa da pré-leitura revela-se, portanto, não apenas como uma introdução técnica ao texto, mas como um momento fundamental que prepara os alunos para uma leitura mais eficaz e significativa, ao mobilizar conhecimentos prévios, despertar a curiosidade e estruturar cognitivamente o processo de compreensão. Esta perspetiva foi contemplada na planificação da aula, onde se propôs, logo de início, a exploração do título, a contextualização sobre o autor e a discussão em torno de temas como identidade e aparência. As atividades de pré-leitura prepararam os alunos não só para compreender o texto, mas também para vivenciá-lo expressivamente, o que se refletiu na etapa seguinte dedicada à leitura.

A leitura em voz alta, para além de um mero exercício de oralidade, constitui uma prática complexa e exigente que articula competências linguísticas, expressivas e cognitivas, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo Marques (2011, citado por Leite, 2013), esta atividade implica o uso do ritmo, da entoação, da projeção da voz e da dicção, exigindo que o leitor evite a monotonia e explore a expressividade da linguagem. Landeiro (2009) reforça esta ideia, afirmando que ler em voz alta é “dar vida aos sinais gráficos que se encontram mortos no papel” (p. 8), isto é, conferir voz, presença e significado ao texto através da oralidade.

Leite (2013) sublinha a importância da dicção clara, da fluência e da vivacidade para cativar os ouvintes, enquanto Cruz (2007) destaca a complexidade da leitura expressiva, salientando que a prática contínua é indispensável à automatização dos processos envolvidos.

Segundo Cardoso et al. (2014), a leitura em voz alta deve ser incentivada desde cedo, dada a sua complexidade e o seu contributo significativo para a compreensão textual. Os autores sublinham que esta prática exige do leitor um domínio simultâneo de múltiplas competências, como “a interpretação de um pensamento que não é o seu, a produção sonora do que leu, uma boa articulação das palavras, além do controle da respiração, do ritmo, dos acentos e da entoação, tudo isso ao mesmo tempo” (p. 126), bem como a confiança suficiente para encarar o público e utilizar a linguagem corporal como meio de comunicação eficaz (Leite, 2013).

A leitura dramatizada, enquanto forma performativa de leitura em voz alta, amplia ainda mais estes benefícios. Como afirma Silva (2011), esta estratégia educativa conjuga os benefícios da leitura com os da expressão dramática, promovendo uma experiência hermenêutica partilhada, a construção coletiva de sentidos e o desenvolvimento da literacia literária. A leitura dramatizada permite ao aluno experimentar diversas interpretações, desenvolver a consciência fonológica e sintática e explorar a musicalidade e o ritmo do texto. Além disso, estimula a criatividade, a empatia e o trabalho colaborativo, potenciando uma leitura crítica, participada e significativa. Como defende o autor, esta atividade transforma a leitura num exercício hermenêutico coletivo, que permite interpretar o que está e o que não está escrito, fomentar discussões e explorar diversas possibilidades de sentido (Silva, 2011).

Além disso, a leitura dramatizada estimula competências vocais e expressivas essenciais à comunicação pública, e contribui para o desenvolvimento da literacia, tal como defendem Kleiman (1999) e Christie (2006), ao promover a compreensão profunda, a criatividade e a autonomia dos leitores. É, por isso, uma ferramenta pedagógica poderosa para a formação de leitores competentes e críticos.

2.3.8. Planificação de aula (6.º ano – HGP)

A planificação apresentada na Tabela 12 diz respeito a uma aula de História e Geografia de Portugal dirigida a uma turma de 6.º ano, com uma duração prevista de 90 minutos, dividida em dois blocos. Centrada no domínio “Portugal do século XX – Os anos da ditadura”, a aula tem como principal objetivo ajudar os alunos a identificar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a censura e a repressão política.

Tabela 12

Plano de aula da disciplina de HGP no 6.º ano do 2.º CEB

Plano de aula (sujeito a alterações)			
Ano: 6.º Disciplina: História e Geografia de Portugal			
Tempo	Domínios	Estratégias	Recursos
90 min.	- Portugal do século XX – Os anos da ditadura: - Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único.	- Saudar os alunos para criar um ambiente acolhedor e positivo, estabelecendo uma boa relação com os alunos desde o início da aula; - Recordar as aprendizagens adquiridas nas aulas anteriores e articulá-las com os conteúdos que vão ser trabalhados, através da exploração do título orientador “Vamos saber como a ditadura do Estado Novo divulgou os seus valores e como controlou e reprimiu as liberdades dos portugueses”, focando a atenção dos alunos nas temáticas da repressão e da propaganda; - Explorar as conceções prévias dos alunos sobre a ditadura, a propaganda e a educação durante o Estado Novo, para identificar e compreender o que os alunos já sabem sobre o tema; - Acompanhar a aula com um <i>PowerPoint</i> para ilustrar os acontecimentos, proporcionando uma compreensão mais dinâmica e interativa do tema; - Enumerar os mecanismos de repressão do Estado Novo; - Referir a utilização do ensino, da Mocidade Portuguesa e da propaganda como formas de difusão dos ideais do Estado Novo; - Mostrar um vídeo sobre a Mocidade Portuguesa para desenvolver a capacidade de interpretação de fontes visuais; - Explorar uma imagem ilustrativa de uma sala de aula do Estado Novo para estimular a leitura crítica da imagem e a identificação de mensagens ideológicas; - Fazer perguntas dirigidas para incentivar a participação de todos os alunos; - Questionar os alunos para refletirem “O que observam nesta sala de aula?”, “Quais eram os três símbolos que todas as salas de aula tinham de ter na parede?”, “Indica um recurso utilizado pela professora para castigar os alunos”, “Como se compara com a escola atual?”; - Ler e analisar documentos históricos: - Documento A: Capa do Livro de Leitura da 3.ª Classe: - Questionar os alunos para estimular o seu pensamento crítico: - Que sentimentos transmite? - Quais os símbolos que identificas? - Por que razão as crianças aparecem felizes? - Esta imagem transmite uma mensagem neutra ou tem um objetivo? - Discutir a relação entre o ensino e o controlo político; - Dividir a turma em grupos para dar início ao trabalho colaborativo; - Distribuir diferentes fontes históricas pelos grupos; - Solicitar a sua análise e resposta a perguntas orientadoras: - O que observas? - Que ideias ou valores tentam transmitir? - Qual era o público-alvo? - Mostram a realidade ou apenas uma visão idealizada? - Como eram utilizadas para controlar ou influenciar as pessoas? - Consegues pensar noutros momentos da História em que também se usaram imagens ou mensagens para convencer as pessoas? - Realizar uma discussão final sobre as conclusões dos grupos para consolidar aprendizagens; - Solicitar a escrita de um texto de opinião em que os alunos desenvolvam a ideia “Para mim a liberdade de expressão é...” (os alunos devem enviar a sua reflexão por <i>e-mail</i>), com a finalidade de fomentar a reflexão pessoal e promover a expressão de opiniões fundamentadas sobre valores democráticos.	- Computador; - Projektor; <i>PowerPoint</i>; - Ilustração de uma sala de aula do Estado Novo; - Vídeo “A Mocidade Portuguesa”; - Fontes históricas: <i>A Pátria</i> (Livro de Leitura da 3.ª classe, p.5); <i>Portugal é grande</i> (Livro de Leitura da 3.ª classe, p. 17); <i>O significado da nossa bandeira</i> (Livro de Leitura da 3.ª classe, p. 157); <i>O Estado Novo</i> (Livro de Leitura da 3.ª classe, p. 161); <i>O Chefe do Estado</i> (Livro de Leitura da 3.ª classe, p. 174); <i>O Governo da Nação</i> (Livro de Leitura da 3.ª classe, p. 176); <i>Deus</i> (Livro da 2.ª classe, p. 5); <i>A família</i> (Livro da 2.ª classe, p. 11); <i>Cartaz “Deus, Pátria e Família”</i>; <i>Cartaz “União Nacional”</i>; <i>Cartaz “Mulher Portuguesa”</i>; <i>Cartaz “Votar com Salazar”</i>; <i>Cartaz “Salazar, o Salvador da Pátria”</i>; <i>Despacho de censura</i>; <i>Texto adaptado retirado do Livro da 2.ª Classe, 1937</i>; <i>Texto adaptado retirado de O 25 de Abril Contado às Crianças... e aos Outros, José Jorge Letria, 2004</i>; <i>Texto adaptado retirado da Revista Sábado, 2009</i>.

A utilização de fontes históricas como estratégia pedagógica nas aulas de História e Geografia de Portugal (HGP) constitui um recurso fundamental para promover aprendizagens

significativas, contextualizadas e críticas. A análise de documentos escritos, imagens, cartazes e outros vestígios do passado permite aos alunos desenvolverem a sua capacidade de interpretar, questionar e construir explicações históricas com base em evidências.

O conceito de fonte histórica tem evoluído ao longo do tempo. A viragem mais marcante deu-se na primeira metade do século XX, com autores como Marrou (1976) e Bloch (1976), ambos associados à Escola dos *Annales*⁶, que alargaram este conceito a todo o tipo de registos da ação humana. Para Marrou (1976), fonte histórica é “toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, encarado sob o ângulo da pergunta que lhe foi feita” (p. 69), enquanto Bloch (1976) afirma que “tudo o que o Homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” (p. 61). Esta ampliação permite considerar como fontes históricas não apenas os documentos oficiais, mas também fotografias, objetos, testemunhos orais, obras de arte, entre outros.

Este entendimento é reforçado por autores como Saviani (2006), que destaca as fontes como ponto de partida para a reconstrução do objeto histórico, e Lombardi e Nascimento (2004), que salientam o seu valor enquanto testemunhos da relação do ser humano com o mundo. Moreira (2004) afirma mesmo que “a História é o fruto da interpretação de fontes (...) não existe História sem fontes” (p. 41), defendendo que estas devem ser interpretadas e criticadas para que possam fundamentar explicações sobre o passado.

No contexto educativo, o uso de fontes nas aulas de HGP transforma o aluno em agente ativo na construção do saber, colocando-o perante desafios que requerem observação, comparação, formulação de hipóteses e inferências. Como sublinham Barca e Gago (2001), os alunos dão sentido às fontes com base nas suas vivências, o que torna essencial a mediação do professor, que deve basear a sua prática na “iniciação do aluno no método da pesquisa histórica, método com base na interpretação de fontes, em que o aluno manipula dados, compara, aprecia, formula hipóteses e procura conclusões” (Moreira, 2004, p. 47), selecionar materiais adequados e formular perguntas que orientem a leitura crítica dos documentos. Tal como defende Bloch (1976), “os textos, ou os documentos arqueológicos, mesmo os mais claros na aparência (...) só falam quando se sabe interrogá-los” (p. 76).

⁶ A partir da década de 1920, começou a delinear-se uma nova abordagem na interpretação da História, inicialmente através da revista *Síntese* e consolidada, nos anos 30, com a criação da revista *Les Annales*. Esta perspectiva inovadora, que veio a ser conhecida como Escola dos Annales, surgiu como uma rutura com a historiografia tradicional, posicionando-se criticamente face às correntes metódica e positivista que até então dominavam o campo histórico.

Este processo de questionamento e interpretação das fontes não só estimula o pensamento histórico, como contribui para o desenvolvimento de competências transferíveis para outras áreas do conhecimento, tais como a interpretação visual, o desenvolvimento da capacidade argumentativa e a análise crítica e consciente da realidade. Adicionalmente, ao proporcionar uma ligação entre o passado e o presente, as fontes tornam o ensino da História mais tangível e significativo para os alunos, aumentando a sua motivação (Felgueiras, 1994).

Por fim, tal como refere Moreira (2004), esta abordagem favorece uma aprendizagem ativa e investigativa, especialmente relevante numa disciplina com natureza descritiva e narrativa como a HGP, promovendo a formação de alunos mais autónomos, críticos e conscientes do papel da História na compreensão do mundo contemporâneo.

Para além da análise de fontes históricas, a escrita de textos de opinião assume também um papel central no desenvolvimento de competências críticas e argumentativas. A argumentação, enquanto prática discursiva, está profundamente enraizada na vida quotidiana e em diferentes domínios da atividade humana, como sublinham Leitão e Damianovic (2011), seja nas interações sociais informais, seja em contextos profissionais e institucionais. No âmbito educativo, a valorização crescente da argumentação decorre do reconhecimento do seu papel na ativação de processos cognitivo-discursivos essenciais à construção do conhecimento e ao exercício da reflexão. Como referem Chiaro e Leitão (2005), a argumentação é uma “atividade social e discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias com o objectivo último de promover mudanças nas representações dos participantes sobre o tema discutido” (p.350).

Ao escrever um texto de opinião, o aluno é convidado a refletir criticamente sobre o tema proposto, a estruturar o seu pensamento e a sustentar a sua perspetiva com argumentos pertinentes. Marques (2010) reforça esta ideia ao afirmar que competências como a “escuta crítica, de raciocínio analítico e de estruturação discursiva, [são] componentes essenciais para a formação integral do aluno, enquanto indivíduo e cidadão (p. 6). Neste sentido, a escola deve constituir-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento da literacia argumentativa, nomeadamente através da prática da escrita. De acordo com Gradim (2000), a produção de textos de opinião tem como objetivo principal a afirmação de uma posição subjetiva, sustentada por argumentos e exemplos, com vista a persuadir o leitor. Este tipo de escrita promove, assim, o exercício do pensamento crítico e da responsabilidade cívica.

As Aprendizagens Essenciais de Português para o 2.º ciclo reforçam que, no 5.º e 6.º anos, os alunos devem ser capazes de “escrever textos em que se defenda uma posição com argumentos e conclusão coerentes (...)” (Ministério da Educação, 2018f, p. 11) e “produzir

textos de opinião com juízos de valor sobre situações vividas e sobre leituras feitas.” (Ministério da Educação, 2018g, p. 11), respetivamente. Estas aprendizagens contribuem para o desenvolvimento de várias áreas de competência descritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, como o raciocínio e resolução de problemas, o pensamento crítico e criativo, e a comunicação. Destaca-se, por exemplo, a capacidade de argumentar “com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada” (Ministério da Educação, 2017, p. 24), ou a de “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (p. 25).

Por outro lado, como defende Prata (2018), a natureza dialógica da argumentação torna o ensino da escrita argumentativa complexo, exigindo uma prática sistemática e orientada. Ainda assim, é possível iniciar os alunos neste processo, desde que haja intencionalidade pedagógica e acompanhamento do professor enquanto mediador.

Concluindo, a proposta de escrita do texto de opinião subordinado ao tema “Para mim a liberdade de expressão é...” constitui um momento de consolidação das aprendizagens, permitindo aos alunos mobilizar conhecimentos, formular ideias próprias e refletir sobre um valor essencial à vivência em sociedade. Para além do desenvolvimento de competências de escrita e argumentação, esta atividade fomenta a expressão de opiniões fundamentadas sobre valores democráticos, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, participativos e respeitadores da diversidade de pensamento.

Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação

3.1. Síntese do capítulo

Este capítulo tem como finalidade evidenciar a importância dos processos de avaliação no contexto educativo, através da exploração dos conceitos fundamentais associados ao tema e da reflexão sobre o seu impacto nas aprendizagens dos alunos.

Após a revisão da literatura, são apresentados quatro dispositivos de avaliação aplicados em contexto de estágio profissional. Cada dispositivo é acompanhado da contextualização da atividade em que se insere, da descrição dos critérios e parâmetros de avaliação (apresentados em formato de tabela) e, por fim, de uma análise crítica dos resultados obtidos.

A reflexão teórica e prática ao longo do capítulo evidencia a necessidade de uma avaliação contínua, intencional e alinhada com os princípios de uma aprendizagem significativa.

3.2. Fundamentação teórica

A avaliação é um elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem, permitindo acompanhar o desenvolvimento dos alunos e adequar as práticas pedagógicas às suas necessidades. O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário em Portugal, reforça a importância de uma avaliação centrada no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo uma abordagem formativa e contínua.

De acordo com este decreto, a avaliação não deve limitar-se à classificação dos alunos, mas apoiar a regulação das aprendizagens, incentivando a autonomia, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Neste sentido, os docentes são chamados a diversificar os instrumentos de avaliação, incorporando métodos qualitativos e quantitativos que reflitam o progresso dos estudantes em diferentes dimensões do conhecimento.

A avaliação realizada em contexto de sala de aula assume um papel central na promoção e melhoria das aprendizagens dos alunos. Tal como aponta Fernandes (2011), a avaliação formativa, em especial, tem um impacto significativo na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, desde que esteja alinhada com esses objetivos. Embora a avaliação sumativa também tenha a sua importância, é frequentemente associada à atribuição de notas e certificação, em vez de servir como ferramenta de reflexão e ajuste das aprendizagens.

A relação entre a avaliação formativa e sumativa tem sido objeto de estudo, evidenciando a necessidade de articular a avaliação, o ensino e a aprendizagem (Biggs, 1998; Harlen, 2006). No entanto, apesar das pesquisas e recomendações feitas nos últimos anos, os avanços nesta área ainda são limitados. Para que a avaliação seja efetiva, é necessário um investimento

contínuo na melhoria das práticas pedagógicas, das políticas educativas e do trabalho dos professores (Fernandes, 2011).

Além disso, “a avaliação de percursos de aprendizagem dos alunos no contexto das salas de aula só tem significado se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino” (Fernandes, 2011, p. 132), pois os maiores progressos ocorrem quando se compreende a interligação entre avaliação, aprendizagem e dinâmica da sala de aula. A investigação destas relações permite aperfeiçoar as práticas e promover uma abordagem educativa mais eficaz.

Sendo a avaliação da aprendizagem uma componente central do processo educativo, desempenha um papel crucial na orientação das práticas pedagógicas e na promoção do sucesso escolar. Na perspetiva de Pacheco (1998), a avaliação tem sido tradicionalmente entendida como um instrumento de controlo de resultados, utilizando técnicas de medição para determinar em que medida os objetivos educativos foram alcançados. No entanto, esta abordagem reduz a avaliação a uma função meramente classificatória, desconsiderando o seu potencial como ferramenta formativa e reflexiva.

Fernandes (2011) reconhece que a prática pedagógica enfrenta dificuldades na integração entre ensino e avaliação, especialmente devido a um predomínio que denomina como “paradigma da transmissão” (p. 136), no qual o professor assume um papel centralizado e os alunos têm uma participação passiva no processo educativo. Este modelo tradicional dificulta a interação entre os sujeitos da aprendizagem e compromete o desenvolvimento de metodologias mais dinâmicas e reflexivas. Entretanto, há consenso entre diversos investigadores de que professores e alunos devem atuar de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, participando plenamente da construção do conhecimento (Engeström, 1999).

A avaliação formativa revela-se um dos instrumentos mais poderosos ao dispor do professor para promover aprendizagens significativas. Evidências sólidas demonstram que, quando utilizada de forma sistemática, esta abordagem tem um impacto positivo no desempenho escolar dos alunos, em particular daqueles com mais dificuldades. Como referem Lopes e Silva (2020), “a investigação sobre a utilização da avaliação formativa tem revelado que quando os professores a põem em prática de forma eficaz e os alunos participam na sua implementação, aumenta não só o rendimento escolar, mas também a motivação” (p. 21).

Ao permitir a identificação atempada de obstáculos à aprendizagem e a adoção de estratégias adequadas para os superar, a avaliação formativa torna-se uma ferramenta de regulação pedagógica que promove a equidade e a inclusão, ao invés de apenas certificar desempenhos. Estas práticas contribuem para o desenvolvimento de competências metacognitivas, como refletir sobre o próprio trabalho, admitir dificuldades e gerir o tempo para

resolver problemas (Lopes & Silva, 2020). Assim, a avaliação formativa não só promove melhores resultados acadêmicos, como também contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da autoconfiança dos alunos.

A avaliação, quando concebida de forma integrada no ensino, permite uma abordagem mais significativa das aprendizagens. De acordo com Fernandes (2011), “os alunos devem participar ativamente na construção das suas aprendizagens. É fácil de enunciar, mas é difícil de concretizar, pois exige uma sofisticada preparação profissional e a mobilização, integração e utilização de uma diversificada teia de conhecimentos e capacidades” (p. 136). Muitos alunos demonstram resistência a este tipo de participação, e os professores que encontram dificuldades para lidar com este processo acabam por manter um modelo tradicional de ensino, no qual o currículo é apenas transmitido sem o maior envolvimento crítico dos alunos.

A aprendizagem significativa, baseada na compreensão profunda dos conteúdos, exige que a seleção de tarefas seja criteriosa e acompanhada por políticas educativas que favoreçam mudanças metodológicas dentro da sala de aula. O mesmo autor enfatiza que “as tarefas são a pedra de toque de um desenvolvimento do currículo em que alunos e professores estão ativos, sendo através delas que se aprende, ensina, avalia e regula a atividade que deve ocorrer nas salas de aula” (Fernandes, 2011, p. 136).

Além disso, é importante reconhecer que a avaliação não é um processo isento de subjetividade. No contexto escolar, os professores recolhem uma variedade de informações sobre os seus alunos, estruturando-as em registos formais. No entanto, estudos docimológicos mostram que mesmo um único avaliador pode atribuir diferentes notas a um mesmo teste quando corrigido em momentos distintos, evidenciando a influência de fatores como o efeito de halo⁷ e o efeito de assimilação⁸ (Pacheco, 1998). Mediante o exposto, Fernandes (2011) ressalta que “nestas condições, quando se analisa e discute a mudança de práticas nos domínios da aprendizagem, da avaliação e do ensino, é necessário ter em conta e compreender profundamente os fatores que interferem de forma muito relevante nessa mudança” (p. 137).

A transparência nos critérios avaliativos é um dos mecanismos para minimizar esta subjetividade. Como destacado por Pacheco (1998), os critérios devem estar alinhados com as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional e devem ser claros tanto para

⁷ Tendência para que a avaliação do teste seja influenciada pela perceção global do professor sobre o aluno (nomeadamente atitudes, comportamentos e nível de participação), bem como por aspetos formais e técnicos do próprio teste, como a apresentação ou a caligrafia.

⁸ Tendência para manter a avaliação do aluno em conformidade com os resultados obtidos em momentos anteriores, independentemente do desempenho atual.

alunos quanto para professores. A avaliação deve ser um processo contínuo e interdependente, articulando-se diretamente com a aprendizagem e com o ensino.

A efetividade da avaliação depende de um investimento contínuo na melhoria das práticas pedagógicas, nas políticas educativas e na formação dos professores. Alves (2022) destaca a importância de recorrer a metodologias avaliativas diversificadas, que incentivem a reflexão dos alunos e promovam a sua autonomia.

A mudança de práticas de ensino, aprendizagem e avaliação envolve diversos fatores que influenciam diretamente esse processo. Entre eles, destacam-se:

- a) os conhecimentos, concepções e práticas dos professores e dos alunos; b) as dinâmicas, os contextos e os ambientes que se constroem nas escolas e nas salas de aula; c) a natureza e a diversidade de tarefas que se apresentam aos alunos; d) os papéis que professores e alunos devem assumir no processo pedagógico (Fernandes, 2011, p. 137).

Estas dimensões, esquematizadas na Figura 6, podem representar fontes de resistência à mudança, sendo a atuação dos professores frequentemente apontada como um fator determinante. No entanto, é fundamental reconhecer que as dificuldades encontradas não devem ser atribuídas exclusivamente aos docentes, mas compreendidas à luz das diversas influências que compõem o cenário educativo.

Figura 6

Exemplo de dimensões a considerar no estudo e na análise da mudança de práticas de ensino e de avaliação

Professores (papel, concepções, conhecimentos e ações)	Currículo	Alunos (papel, concepções, conhecimentos e ações)
	Domínios do currículo e conteúdos específicos	
	Seleção de tarefas	
	Tarefas para aprender, avaliar e ensinar	
	Capacidades transversais	
Ambiente de aprendizagem, avaliação, ensino		

Fonte: adaptado de Fernandes, 2011, p. 137

Embora tenham sido alcançados avanços significativos nas últimas décadas, ainda há desafios a serem superados para garantir a transformação plena das práticas pedagógicas. Fernandes (2011) conclui que “é necessário evoluir para além da retórica, ainda que bem construída e persuasiva, acerca da articulação entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino” (p. 137). Para que esta mudança ocorra efetivamente, é essencial ultrapassar o discurso e investir em estratégias concretas que promovam a aprendizagem significativa, a avaliação formativa e o ensino reflexivo. Professores, alunos e instituições devem atuar conjuntamente neste processo, garantindo que as práticas educativas evoluam em direção a um modelo mais integrado e eficaz.

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

3.3.1. Contextualização da atividade

O presente dispositivo de avaliação resulta da constatação, em contexto de sala de aula, de grandes disparidades nos hábitos de leitura de 25 alunos de uma turma de 6.º ano de escolaridade. Esta diferença tornou-se evidente tanto nas sessões de leitura autónoma na biblioteca, como nas apresentações orais de livros, onde se verificou que alguns alunos escolhiam livros muito simples e infantis, com pouco texto e complexidade, enquanto outros liam obras mais extensas, diversificadas e adequadas à faixa etária, demonstrando capacidade de compreensão, análise e gosto pela leitura.

Perante esta realidade, e tendo em conta que a leitura é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento das competências de literacia, pensamento crítico e criatividade, foi aplicado um inquérito por questionário (cf. Anexo 3), com o objetivo de aferir os hábitos de leitura da turma, bem como os fatores que os influenciam. Assim, procurei identificar o grau de motivação dos alunos, os seus comportamentos enquanto leitores, as suas perceções sobre a leitura e os benefícios que reconhecem nessa prática, com vista à definição de estratégias mais eficazes de promoção da leitura.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

A leitura, enquanto competência transversal e estruturante, exige acompanhamento e reflexão contínuos. A avaliação assenta em sete parâmetros fundamentais, aos quais estão associados indicadores que permitem identificar diferentes níveis de envolvimento com a leitura:

- **Motivação:** Refere-se ao grau de interesse e predisposição pessoal do aluno para ler. Os indicadores variam entre “Pouco motivado”, “Motivado” e “Muito motivado”, permitindo identificar a intensidade do gosto e da iniciativa leitora;
- **Percepção leitora:** Avalia a forma como o aluno aprecia a sua própria competência como leitor. É expressa em três níveis: “Fracá”, “Razoável” e “Muito boa”, refletindo a sua percepção e confiança na leitura;
- **Benefícios da leitura:** Identifica os aspetos que os alunos reconhecem como vantagens da leitura, tais como o enriquecimento do vocabulário, o desenvolvimento da imaginação, a resolução de problemas, o domínio da leitura e o enriquecimento da sintaxe;
- **Comportamento do leitor:** Engloba as preferências de leitura (géneros literários mais lidos) e o tempo que os alunos dedicam semanalmente à leitura por iniciativa própria;
- **Capacidade de reflexão crítica:** Observa se o aluno é capaz de refletir sobre o que lê, comentar conteúdos, estabelecer ligações entre o texto, outras leituras ou experiências pessoais;
- **Partilha da leitura com outros:** Este parâmetro mede a interação do aluno com o meio envolvente no que respeita à leitura. Inclui os seguintes indicadores: “Sem acesso ou incentivo”, “Com acesso, mas sem partilha” e “Com acesso e partilha de leitura com a família”;
- **Estados emocionais do leitor:** Refere-se às emoções que a leitura suscita nos alunos. São considerados os seguintes estados: “Entusiasmo”, “Curiosidade”, “Aborrecimento” e “Indiferença”.

A grelha de avaliação (cf. Tabela 13) procura sistematizar os dados resultantes do inquérito por questionário aplicado aos alunos sobre os seus hábitos de leitura, com a finalidade de compreender como cada aluno se posiciona em relação ao ato de ler. A leitura dos resultados permite construir um retrato global da turma, identificar necessidades específicas e refletir sobre estratégias mais eficazes.

Tabela 13*Parâmetros de avaliação dos hábitos de leitura dos 25 alunos*

Parâmetros	Indicadores de leitura	Contagens
Motivação	Muito motivado	13
	Motivado	6
	Pouco motivado	6
Percepção leitora	Boa	12
	Razoável	13
	Fraca	0
Benefícios da leitura	Enriquecimento do vocabulário	9
	Desenvolvimento da imaginação	8
	Resolução de problemas	4
	Competências de leitura	4
	Enriquecimento da sintaxe	7
Comportamento do leitor	Preferência de gêneros literários:	
	— Banda desenhada	8
	— Livros científicos	2
	— Livros de poesia	0
	— Livros de ficção	8
	— Livros de aventura	12
	— Outros	11
	Tempo dedicado à leitura durante a semana:	
	— 4 a 5 horas	6
	— 2 a 3 horas	6
	— 1 a 2 horas	9
	— 30 minutos	4
Capacidade de reflexão crítica	Relaciona com experiências ou outros textos	14
	Reflete de forma simples	7
	Não reflete sobre o que lê	4
Partilha da leitura com outros	Com acesso e partilha de leitura (família, amigos, professores)	9
	Com acesso, mas sem partilha	8
	Sem acesso ou incentivo	8
Estados emocionais do leitor	Entusiasmo	6
	Curiosidade	14
	Aborrecimento	2
	Indiferença	3

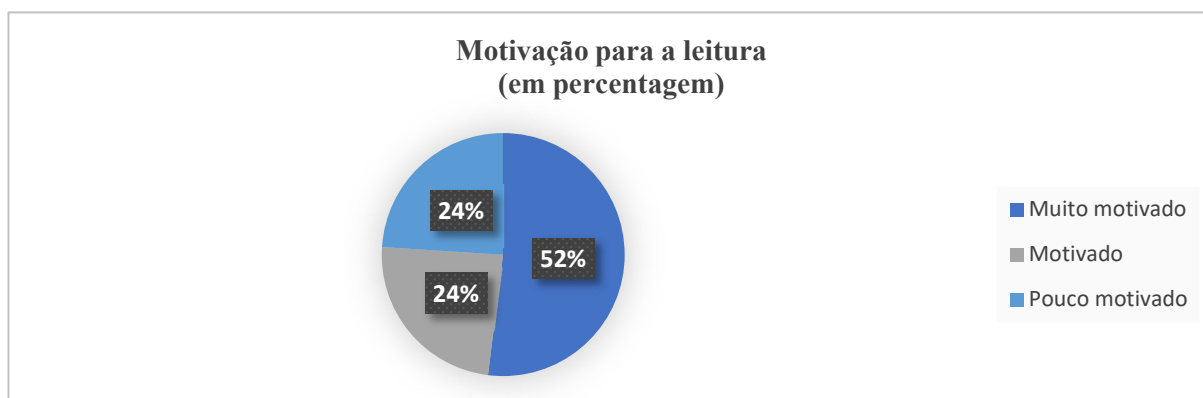
3.3.3. Apresentação e análise de resultados

A leitura é uma competência essencial na formação integral dos alunos, desempenhando um papel decisivo no seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e emocional. Para além de ser um instrumento fundamental de acesso ao conhecimento, é também uma prática cultural que deve ser incentivada em contextos formais e informais. Como sublinha Pinto (2002), a leitura deve ser entendida como uma prática com impacto significativo na construção da identidade pessoal, no acesso ao conhecimento e no desenvolvimento da consciência crítica.

Neste sentido, a análise dos dados recolhidos através de um questionário aplicado aos alunos do 6.º ano permite refletir criticamente sobre os hábitos de leitura dos alunos e aprofundar a compreensão das suas práticas e atitudes leitoras. De forma a complementar a análise qualitativa realizada, apresentam-se de seguida os gráficos correspondentes a cada um dos parâmetros avaliados no inquérito. Estes permitem uma leitura visual imediata das tendências e preferências identificadas entre os alunos, facilitando a compreensão dos seus hábitos, motivações, comportamentos e atitudes face à leitura. Cada gráfico é acompanhado de uma análise descritiva e fundamentada, permitindo compreender os resultados obtidos à luz dos contributos teóricos abordados ao longo do estudo.

Figura 7

Resultados do parâmetro de avaliação da motivação para a leitura



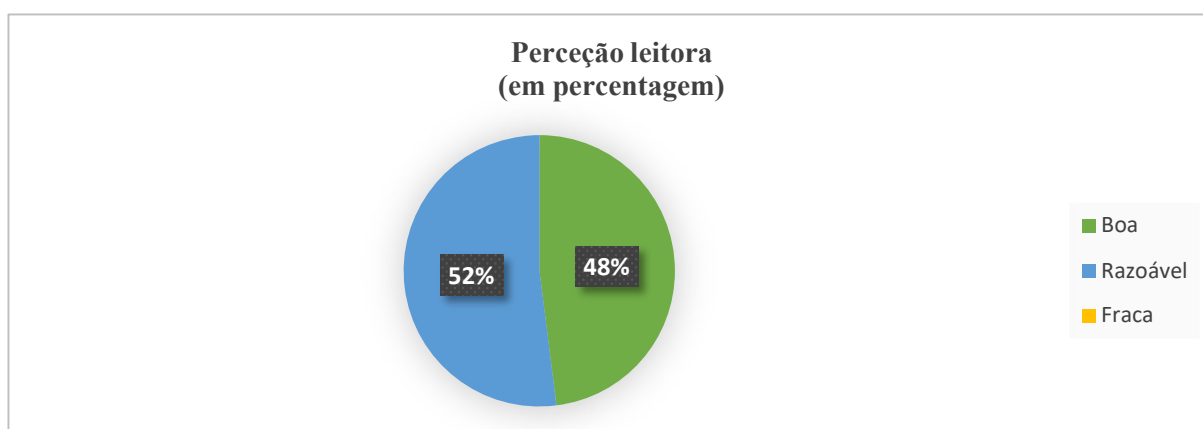
Os dados obtidos (cf. Figura 7) evidenciam que a maioria dos alunos (76%) se sente motivada para ler. Este resultado é particularmente relevante se considerarmos que a motivação interna e o interesse genuíno pela aprendizagem são elementos fundamentais para alcançar bons resultados escolares (Monteiro & Ferreira, 2007). A leitura, enquanto prática fundamental no percurso escolar, deve ser promovida com sensibilidade e intenção. Como refere Pennac (2010), "o verbo ler não suporta o imperativo" (p. 11), pelo que não basta impor a leitura — é necessário criar condições para que os alunos se sintam cativados e envolvidos.

A motivação dos alunos aumenta quando acreditam nas suas capacidades, “quando as suas experiências anteriores com leitura foram agradáveis, quando acreditam que a mesma lhes vai proporcionar a aquisição de novos conhecimentos e contribuir para a melhoria das suas competências” (Mendes, 2011, p. 22). Assim, como destaca Bloom (2001), um aluno que lê com frequência tende a desenvolver um gosto duradouro pela leitura, tornando-se mais envolvido e comprometido, ao contrário daqueles que leem esporadicamente e não criam uma ligação consistente com os livros.

No entanto, a existência de um grupo menos motivado confirma a tendência observada no Relatório 21st – *Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, publicado em junho de 2021 pela OECD, com base nos dados obtidos junto dos alunos que participaram no Programa PISA 2018: à medida que os alunos crescem, a motivação para a leitura tende a diminuir, podendo surgir desinteresse ou mesmo aversão, algo visível, por exemplo, na diminuição do número de livros lidos à medida que os alunos progridem nos diferentes ciclos de ensino até ao secundário.

Figura 8

Resultados do parâmetro de avaliação da percepção leitora



Quanto à percepção das competências leitoras (cf. Figura 8), a maioria dos alunos considera-se um leitor razoável, enquanto 48% consideram-se bons leitores, o que revela confiança nas suas capacidades. Esta autopercepção positiva é especialmente relevante se tivermos em conta que, como referem Manguel (1998) e Giasson (1993), a leitura não exige apenas o domínio técnico da decifração, mas também a capacidade de mobilizar conhecimentos prévios para construir sentido. Tal como defende Alarcão (1991), compreender um texto implica a "construção, por um sujeito leitor, de um modelo mental representativo do conteúdo expresso no texto" (p. 60), sendo, por isso, fundamental que os alunos se sintam capazes de estabelecer relações entre o que leem e o que já sabem.

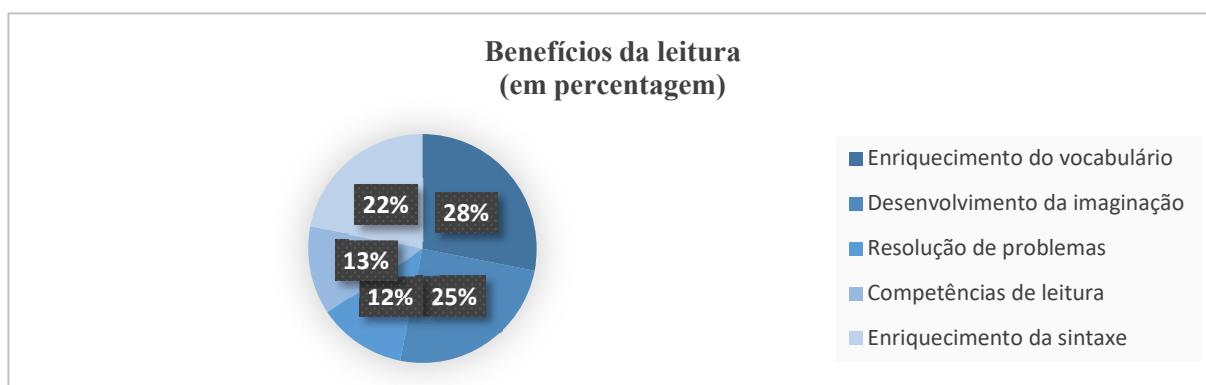
No âmbito da compreensão da leitura, é possível identificar três formas distintas de abordagem: a primeira é a abordagem *bottom-up*, em que a compreensão decorre principalmente da atenção aos elementos formais e ao conteúdo do próprio texto (Gough, 1972); a segunda é a abordagem *top-down*, onde o sentido do texto é construído a partir dos conhecimentos prévios, das experiências e das expectativas do leitor (Smith, 1973). Por fim, a abordagem interativa combina as duas anteriores, resultando de uma interação entre a

informação oferecida pelo texto e o que o leitor já sabe (Rumelhart, 1977; Anderson et al., 1977).

Como sublinha Giasson (1993), a compreensão está dependente de fatores internos (como a proficiência e os conhecimentos prévios) e externos (como o tipo de texto e a sua complexidade), sendo a percepção positiva das próprias capacidades um ponto de partida essencial para desenvolver uma leitura eficaz, ativa e significativa. O facto de muitos alunos classificarem a sua competência leitora como razoável poderá refletir justamente este equilíbrio entre capacidades adquiridas e desafios ainda sentidos no processo de compreensão, o que reforça a importância de práticas de leitura ajustadas e continuadas.

Figura 9

Resultados do parâmetro de avaliação dos benefícios da leitura



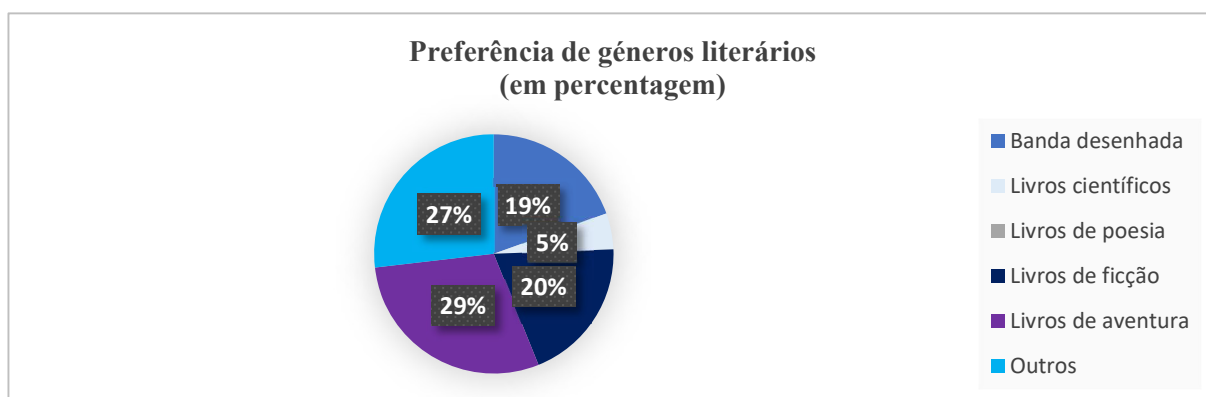
No que respeita aos benefícios associados à leitura (cf. Figura 9), os dados revelam que os alunos valorizam especialmente o enriquecimento do vocabulário (28%) e o desenvolvimento da imaginação (25%). Estes resultados estão em sintonia com a visão de Gonçalves (2013), que defende que "a leitura é um dos meios mais importantes para a construção de novas aprendizagens, possibilita o fortalecimento de ideias e ações, (...) enriquecemos nosso vocabulário, obtemos conhecimento, dinamizamos o raciocínio e a interpretação" (p. 11). De forma clara, os alunos reconhecem na leitura uma via privilegiada para adquirir conhecimento, estimular o pensamento e alargar os seus horizontes. Esta percepção confirma o papel transformador da leitura, não só no plano cognitivo, mas também enquanto experiência de contacto com outras realidades e pontos de vista.

Como refere Colomer (2003), a leitura permite-nos "transformar as interpretações da realidade em algo que pode ser apreciado, comparado, conceptualizado e integrado nos nossos saberes do mundo" (p. 161), reforçando a sua importância enquanto prática de desenvolvimento pessoal e comunicativo. Esta ideia é também partilhada por Sim-Sim (2007), ao destacar a

influência direta da leitura no sucesso profissional e no desempenho quotidiano. Arias (s.d.) acrescenta que a leitura não é apenas um meio de acesso ao conhecimento, mas sobretudo "el puente que nos permite saltar del mundo real al mundo de los ideales (...) para hacer de nuestro mundo un mundo más justo, solidario y humano" (p. 2), ideia que se articula com os dados recolhidos, nos quais os alunos identificam a leitura como fonte de enriquecimento pessoal e de alargamento de horizontes: “ler é um ato que enriquece o pensamento, intensifica as emoções, estimula o sonho, a imaginação e a criatividade” (Cadório, 2001).

Figura 10

Resultados do parâmetro de avaliação da preferência de géneros literários



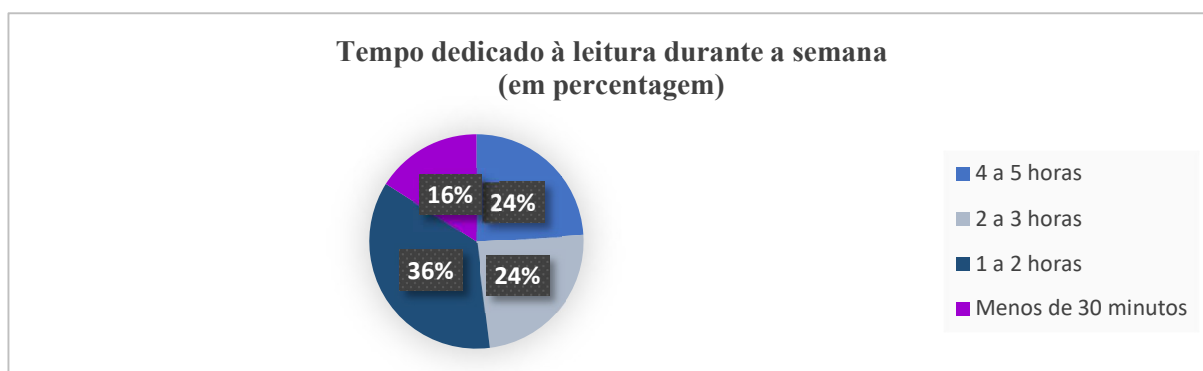
Ao nível dos comportamentos de leitura, em relação à preferência de géneros literários (cf. Figura 10), os dados revelam que a maioria dos alunos manifesta preferência por livros de aventura (29%), seguidos de obras incluídas na categoria “outros” (27%), onde se incluem romances juvenis e policiais. A banda desenhada (19%) e os livros de ficção (20%) mantêm também algum destaque. Em contrapartida, os livros científicos (5%) e, de forma particularmente expressiva, os livros de poesia (0%) registam pouca e nenhuma adesão, respetivamente.

A ausência de interesse pela poesia pode estar relacionada com a forma como este género é trabalhado em contexto escolar. Para a maioria das crianças e jovens, o primeiro contacto com a poesia dá-se na escola, mas de forma muitas vezes superficial e pouco apelativa. Como refere Jean (1989), "as crianças raras vezes irão procurar espontaneamente livros de poesia, se alguém – pais, professor, colega – não as incitar" (p. 156), sendo habitualmente o professor quem desencadeia o gosto pelos poemas. No entanto, essa apresentação é frequentemente vaga e transitória, apoiada num modelo pedagógico que marginaliza o texto poético, tratando-o como "um complemento simpático, para distrair e descansar, uma vez cumprido o lado sério da tarefa normal de ensinar" (Siméon, 2015, p. 25).

Esta perspectiva é reforçada por Guedes (1990), que critica o funcionamento de uma escola pouco aberta à criatividade, onde a poesia e outras formas de expressão são facilmente relegadas para segundo plano, confrontando-se com "muros do hábito: horários, programas, controlo de avaliações, exames, desconfianças, apatia" (p. 14). Assim, compreende-se que a falta de adesão à poesia entre os alunos não decorre de uma rejeição do género em si, mas da ausência de mediação eficaz e de um espaço legítimo para a sua valorização.

Figura 11

Resultados do parâmetro de avaliação do tempo dedicado à leitura



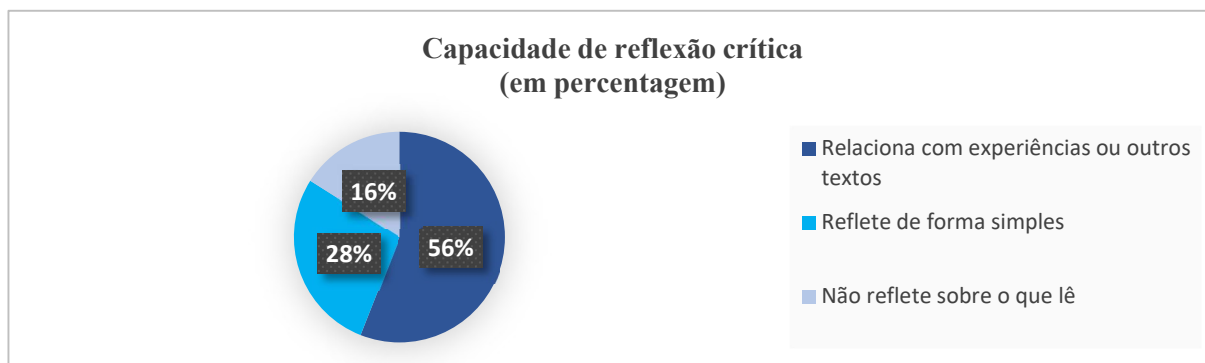
Também ao nível dos comportamentos de leitura, relativamente ao tempo dedicado à leitura durante a semana (cf. Figura 11), os dados revelam que a maioria dos alunos (36%) lê entre uma a duas horas, enquanto 24% dedicam entre duas a três horas e outros 24% referem ler entre quatro e cinco horas. Apenas 16% indicaram ler menos de 30 minutos por semana. Estes resultados mostram uma prática regular, embora moderada, que pode ser influenciada pelo forte apelo das atividades digitais no quotidiano dos jovens. Como refere Alves (2007), “a imagem tem assumido uma presença quase omnipresente”, deslocando o interesse do texto escrito para os ecrãs, o que contribui para a diminuição do tempo dedicado à leitura (p. 13). Ainda que os alunos reconheçam a importância da leitura, as suas rotinas demonstram uma concorrência significativa por parte de outras formas de lazer mais imediatas, como jogar, ver televisão ou navegar online (Ribeiro et al., 2009). Como salientam os autores, “lê melhor quem lê mais e lê mais quem lê melhor” (p. 156), reforçando a ideia de que a prática contínua é fundamental para desenvolver competências leitoras.

Tal como defende Amor (2003), a leitura recreativa assume um papel fundamental no desenvolvimento afetivo e na integração do aluno no meio escolar e social. Assim, os dados apontam para a necessidade de incentivar uma prática regular e significativa da leitura, capaz

de competir com os restantes estímulos do dia a dia e de consolidar, com o tempo, leitores competentes, autónomos e motivados.

Figura 12

Resultados do parâmetro de avaliação da capacidade de reflexão crítica



Os dados relativos à capacidade de reflexão crítica (cf. Figura 12) revelam que mais de metade dos alunos (56%) é capaz de relacionar o que lê com outras experiências ou textos, evidenciando uma postura ativa perante a leitura. Um grupo menor (28%) afirma refletir de forma mais simples sobre os textos, enquanto apenas 16% reconhece não refletir sobre o que lê. Estes resultados demonstram que uma parte significativa dos alunos já manifesta competências de interpretação mais elaboradas, indiciando uma tendência positiva no desenvolvimento da literacia crítica.

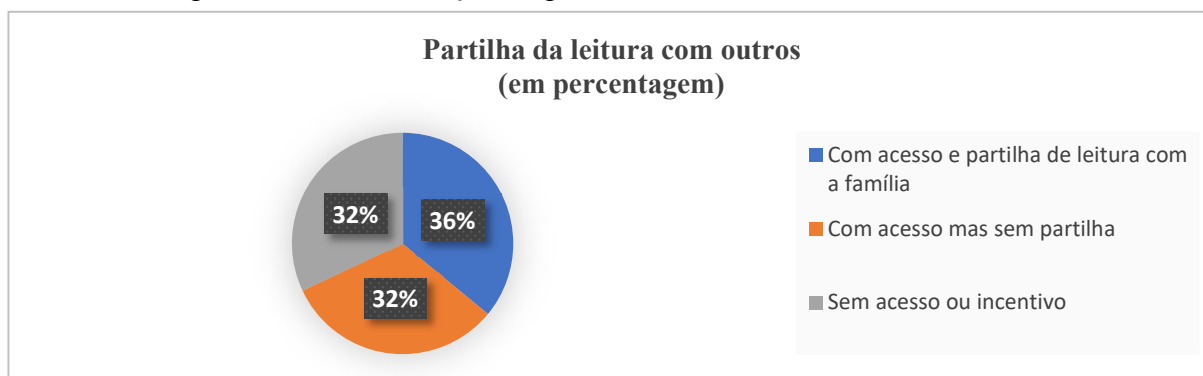
Este dado reforça a importância de apoiar os alunos na construção de uma leitura mais profunda e significativa. Tal como defende Manguel (1998), a leitura é um processo que se aprende, baseado na capacidade de associar o texto à experiência e ao conhecimento do mundo. Giasson (1993) sublinha igualmente o papel fundamental dos saberes prévios na compreensão textual, o que torna essencial trabalhar a leitura de modo contínuo e deliberado.

Na mesma linha, Araújo (2005) salienta que a verdadeira compreensão resulta da articulação entre o que está explicitamente escrito e o que é necessário inferir, ou seja, da capacidade de "ler nas entrelinhas". Para que esta leitura aconteça, é necessário estimular a interrogação, a análise crítica e a formulação de juízos próprios. Sousa (2007) acrescenta que esta atitude questionadora é a base para formar leitores autónomos e críticos. Neste sentido, Sim-Sim e Micaelo (2006) apontam práticas como a definição de objetivos de leitura, a formulação de questões e o desenvolvimento de representações mentais como caminhos pedagógicos eficazes para consolidar esta competência. Assim, os dados sugerem que muitos

dos alunos já se encontram num percurso de construção de uma leitura reflexiva e consciente, que deve ser continuado e aprofundado em contexto educativo.

Figura 13

Resultados do parâmetro de avaliação da partilha de leitura com outros



No que toca à partilha da leitura (cf. Figura 13), os resultados revelam uma distribuição equilibrada: 36% dos alunos indicam partilhar momentos de leitura com a família, amigos e/ou professores, enquanto 32% afirmam ter acesso a livros, mas não partilham sobre o que leem, e outros 32% referem não ter incentivo nem acesso à leitura no contexto familiar. Estes dados confirmam a influência decisiva do meio familiar na construção dos hábitos leitores. Tal como afirma Fernandes (2004), a participação regular das crianças em momentos de leitura partilhada com familiares, como pais e irmãos, constitui um fator de motivação relevante para o desenvolvimento do gosto pela leitura e merece ser valorizada no processo educativo. Também Sardinha (2007) sublinha a importância de promover desde cedo o hábito de ler, através do exemplo dos pais, da criação de espaços propícios à leitura e do envolvimento afetivo. Neste sentido, é fundamental lembrar que "a leitura pela voz dos outros" (Mendes, 2011, p. 28) reforça os laços afetivos e associa o ato de ler ao prazer.

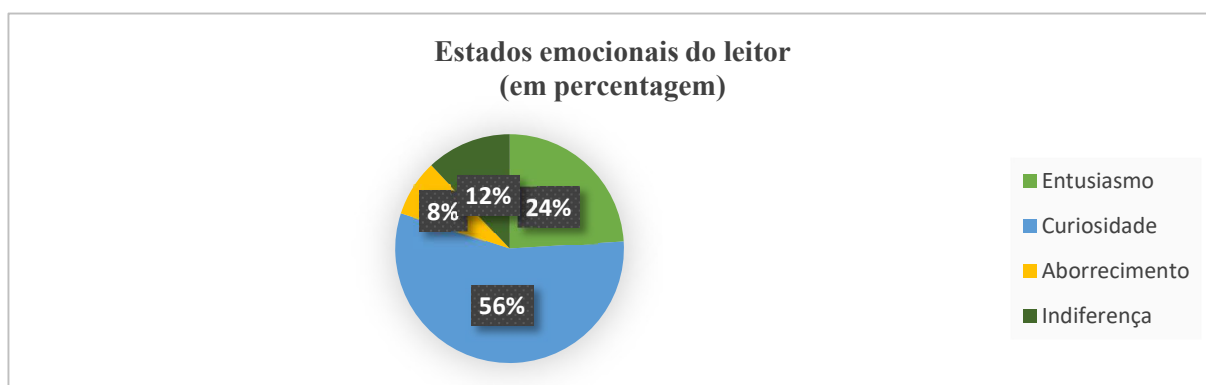
Além disso, o ambiente social e familiar desempenha um papel determinante. Sobrino (2000) refere que os pais devem demonstrar que "apreciam que em casa se leia (livros, revistas, jornais...)" (p. 88), pois as crianças tendem a imitar os comportamentos que observam. De forma semelhante, Cruz et al. (2012) referem que "os principais contextos de vida das crianças são espaços de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de criação de hábitos, de rotinas e do gosto da leitura" (p. 16). Quando estas condições não estão presentes, é a escola que deve assumir um papel mais interventivo. Como defende Solé (1998), "ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de

aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição” (p. 51).

O papel da escola, e em particular do professor, é decisivo na formação de leitores competentes e críticos. O docente pode constituir-se como modelo de leitor, contagiando os alunos com o seu entusiasmo e gosto pela leitura. Como refere Gomes (1996), só quem é verdadeiramente apaixonado por esta prática é capaz de transmitir esse gosto de forma autêntica. De igual modo, Sousa (2007) salienta que a atitude, a competência e o envolvimento pessoal do professor têm um papel crucial na formação de leitores motivados. Também Solé (1998) defende que o professor deve mostrar aos alunos que gosta de ler, o que pode ser feito, por exemplo, ao partilhar os seus livros preferidos, recomendar obras adequadas à idade dos alunos ou requisitar um livro para si quando visita a biblioteca escolar com a turma.

Figura 14

Resultados do parâmetro de avaliação dos estados emocionais do leitor



Por fim, relativamente às emoções associadas à leitura (cf. Figura 14), os dados revelam uma perceção maioritariamente positiva: 56% dos alunos referem sentir curiosidade quando leem e 24% demonstram entusiasmo. Estes resultados mostram que, para muitos alunos, a leitura é percecionada como uma experiência agradável e envolvente. Segundo Averbuck (1983), o prazer de ler nasce de uma primeira ligação emocional que cria proximidade entre o leitor e o texto, através de uma empatia com os temas, personagens ou estilos. Quando esta ligação afetiva se verifica, a leitura transforma-se numa atividade prazerosa e pessoal, favorecendo o desenvolvimento de um hábito estável.

Neste sentido, é importante respeitar a autonomia do leitor e a liberdade de escolha, como sublinha Pennac (1996), ao defender que esta não deve estar associada a uma obrigação moral. A imposição de certos livros, desajustados dos interesses dos alunos, pode originar sentimentos de aborrecimento ou indiferença, como os dados também evidenciam em menor escala. Quando

a leitura surge como algo imposto e desligado da experiência pessoal, perde-se o seu potencial transformador. Tal como refere Barthes (1973), "o prazer é pessoal e intransmissível" (p. 20), e cada leitor estabelece uma relação única com o texto. Assim, o entusiasmo e a curiosidade manifestados por grande parte dos alunos confirmam que, quando há espaço para a identificação com as histórias, personagens e temas, a leitura torna-se significativa e emocionalmente rica, favorecendo uma ligação duradoura com os livros e com o ato de ler.

Através do questionário aplicado, foi possível obter um retrato claro e realista da relação que os alunos mantêm com a leitura. Verifica-se, no geral, uma atitude positiva, ainda que coexistam assimetrias no acesso, no apoio familiar e na diversidade de leituras. Estes resultados permitem ao professor a planificação da leitura alinhada com as características dos alunos.

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

3.4.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade (cf. Anexo 1) foi aplicada no âmbito da componente de Estudo do Meio, numa turma de 19 alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os alunos estavam organizados em grupos de 4 e 5 elementos. A aula foi estruturada para ter uma duração aproximada de 60 minutos e o seu principal objetivo foi permitir que os alunos explorassem a questão-problema "É possível ver o ar?", incentivando a formulação de hipóteses, a discussão em grupo, a experimentação e a avaliação de soluções. Desta forma, procurei estimular o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade argumentativa dos alunos, por meio da metodologia da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP).

Durante a atividade, os alunos foram desafiados a propor e testar diferentes soluções para responder à questão-problema apresentada. Para isso, utilizaram materiais como recipientes, copos, garrafas vazias, palhinhas, balões, água, bacias de plástico, folhas de cartolina e lenços de papel. No final da atividade, foi solicitado que os alunos escolhessem a solução mais eficaz e justificassem a sua escolha, promovendo assim a reflexão sobre o processo experimental.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

A avaliação da atividade foi baseada em três parâmetros principais: Preenchimento das conceções prévias, Registo da solução ao problema e materiais utilizados e Avaliação das soluções obtidas.

Preenchimento das conceções prévias: pretende-se avaliar as conceções prévias dos alunos, através da resposta dada ao problema com a devida justificação.

Para este parâmetro foram definidos os seguintes critérios de avaliação:

- O aluno escreve as suas concepções alternativas e apresenta a justificação;
- O aluno escreve as suas concepções alternativas, mas não apresenta a justificação;
- O aluno não escreve as suas concepções alternativas.

Registo da solução ao problema e materiais utilizados: este parâmetro tem como objetivo verificar se os alunos são capazes de registar corretamente a proposta de solução ao problema e os materiais utilizados.

Para este parâmetro defini os seguintes critérios de avaliação:

- O aluno preenche ambas as colunas, indicando a proposta de solução e os materiais utilizados;
- O aluno preenche apenas a coluna com a proposta de solução ao problema;
- O aluno preenche apenas a coluna com os materiais utilizados;
- O aluno não preenche as colunas com a proposta de solução ao problema e com os materiais utilizados.

Avaliação das soluções obtidas: o objetivo deste parâmetro é avaliar se os alunos são capazes de determinar a solução mais eficaz com base na observação e interpretação dos resultados obtidos.

Os critérios de avaliação definidos para este parâmetro são:

- O aluno indicou corretamente a solução mais eficaz de acordo com os resultados observados e justificou;
- O aluno indicou a solução mais eficaz de acordo com os resultados observados, mas não justificou;
- O aluno não indicou a solução mais eficaz de acordo com os resultados observados e não justificou.

A tabela 14 apresenta os critérios e descreve os parâmetros de avaliação que delimitam cada critério, assim como as respetivas cotações.

Tabela 14

Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da componente de Estudo do Meio

	Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotação	
1	Preenchimento das concepções prévias	1.1. Escreve as suas concepções prévias e apresenta a justificação.	3	3
		1.2. Escreve as suas concepções prévias, mas não apresenta a justificação.	1,5	
		1.3. Não escreve as suas concepções prévias.	0	
2	Registo da solução ao problema e materiais utilizados	2.1. Preenche as duas colunas indicando a proposta de solução ao problema e os materiais utilizados.	4	4
		2.2. Preenche apenas a coluna com proposta de solução ao problema.	2	
		2.3. Preenche apenas a coluna com os materiais utilizados.	1	
		2.4. Não preenche as duas colunas com a indicação da proposta de solução ao problema e com os materiais utilizados	0	
3	Avaliação das soluções obtidas	3.1. Indicou corretamente a solução mais eficaz de acordo com os resultados que observou e justificou.	3	3
		3.2. Indicou a solução mais eficaz de acordo com os resultados que observou, mas não justifica.	1,5	
		3.3. Não indicou a solução mais eficaz de acordo com os resultados que observou.	0	
			Total: 10	

3.4.3. Apresentação e análise de resultados

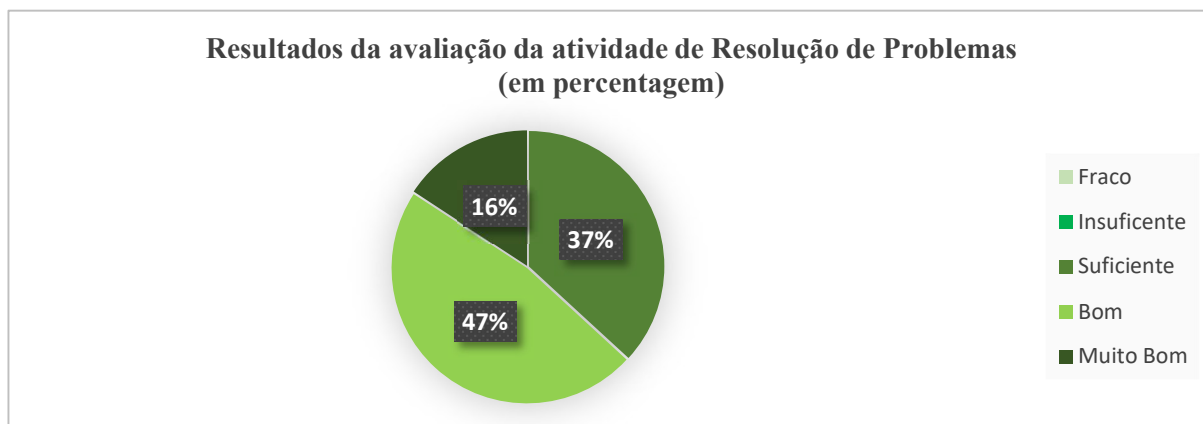
Para interpretar os dados deste dispositivo de avaliação foi utilizada uma escala avaliativa com uma segmentação de valores entre 0 e 10: Fraco (de 0 a 2,9 valores); Insuficiente (de 3 a 4,9 valores); Suficiente (de 5 a 6,9 valores); Bom (de 7 a 8,9 valores) e Muito Bom (de 9 a 10 valores).

De uma forma geral, podemos afirmar que o desempenho dos alunos na atividade foi positivo, visto que, observando o gráfico da Figura 15, os resultados variam entre o Suficiente e o Muito Bom. A análise dos resultados obtidos através da grelha de avaliação (cf. Anexo 4) revela uma média global de 7,79 correspondente ao nível de desempenho “Bom”. Este resultado

demonstra que a maioria dos alunos conseguiu responder adequadamente aos critérios definidos, revelando compreensão dos conteúdos e empenho na execução da tarefa.

Figura 15

Resultados da avaliação da atividade de Resolução de Problemas



Os resultados observados no gráfico da Figura 15 indicam que a maioria dos alunos atingiu os objetivos da atividade com sucesso, embora persistam assimetrias que devem ser tidas em consideração numa planificação futura. Em termos de competências, os dados mostram que os alunos conseguem, no geral, mobilizar conhecimentos e aplicar procedimentos, mas revelam dificuldades quando chamados a refletir criticamente sobre as soluções encontradas — o que é confirmado pela média mais baixa no critério “Avaliação das soluções obtidas”.

As Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio para o 4.º ano orientam para o desenvolvimento de competências como o levantamento de hipóteses, a resolução de problemas e a justificação de decisões (Ministério da Educação, 2018e) — capacidades que exigem um envolvimento cognitivo mais exigente, precisamente na dimensão onde os alunos revelaram mais fragilidades. Esta constatação sugere a necessidade de aprofundar estratégias pedagógicas que valorizem a reflexão crítica e o pensamento autónomo.

Neste sentido, torna-se fundamental repensar a avaliação no ensino da resolução de problemas como um processo contínuo e formativo, centrado nas aprendizagens em construção. Como refere Thouin (2008), uma das suas principais funções é precisamente a de “ajuda à aprendizagem” (p. 485), permitindo que os alunos compreendam as suas dificuldades e avancem com base em *feedback* orientador. No caso do Estudo do Meio, este princípio ganha

particular relevo, já que o ensino da disciplina assenta em tarefas que apelam à investigação, à experimentação e à aplicação prática de conhecimentos (Ministério da Educação, 2018e).

A ABRP exige, por isso, que os professores promovam contextos ricos em desafios cognitivos, onde os alunos possam não apenas aplicar soluções, mas também justificá-las, confrontá-las com outras hipóteses e avaliá-las criticamente. Como defendem Lopes e Silva (2011), “ensinar estratégias de resolução de problemas aos alunos e possibilitar-lhes a sua utilização tem um efeito acima da média no seu rendimento escolar” (p. 123). Para tal, é essencial que os docentes estejam familiarizados com estratégias e com formas de avaliação que valorizem o processo, e não apenas o produto final.

A promoção destas competências exige práticas pedagógicas diferenciadas e intencionalmente planeadas, como defende o Decreto-Lei n.º 55/2018, ao colocar o foco numa pedagogia ativa, centrada no aluno e orientada para “desenvolver aprendizagens de qualidade” e prevenir o insucesso através de “diferenciação pedagógica e intervenção precoce” (art. 21.º). A este respeito, metodologias como a aprendizagem baseada em problemas ou em projetos são particularmente eficazes, pois envolvem os alunos na formulação, resolução e avaliação de situações reais, mobilizando competências como a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia (Lopes & Silva, 2020).

Assim, o gráfico da Figura 15, mais do que representar resultados, deve ser lido como um ponto de partida para um trabalho pedagógico mais profundo, intencional e diferenciado, evidenciando a importância de reforçar a dimensão reflexiva da aprendizagem e de articular avaliação, ensino e desenvolvimento de competências de forma integrada e intencional — alinhando-se com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com os desafios da educação para o século XXI (Ministério da Educação, 2017).

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

3.5.1. Contextualização da atividade

Este dispositivo de avaliação (cf. Anexo 5) foi aplicado a uma turma de 25 alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da componente de Matemática, com o propósito de avaliar o desenvolvimento das competências dos alunos no que diz respeito à reflexão de figuras planas, alinhando-se com os objetivos definidos nas Aprendizagens Essenciais de Matemática para o 3.º ano: “obter a imagem de uma figura plana simples por reflexão, a partir de eixos de reflexão, horizontais ou verticais, exteriores à figura”, promovendo “o uso de

espelhos, miras e malhas quadriculadas para a realização de experiências de reflexão” (Ministério da Educação, 2018h, p. 43).

Dentro do tema Geometria e Medida, esta proposta de atividade de operações com figuras surgiu no seguimento de uma aula prática desenhada para os alunos explorarem os conceitos de simetria e simetria de reflexão, uma isometria fundamental que ajuda a compreender o espaço em que se movem (Ministério da Educação, 2018h). Utilizando espelhos, os alunos puderam experimentar de forma concreta como a reflexão transforma figuras, desenvolvendo as capacidades de visualizar e compreender as relações espaciais entre elas.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

A avaliação da atividade de reflexão de figuras planas foi baseada em quatro parâmetros principais: Representação dos eixos de reflexão, Identificação da reflexão da figura, Representação da reflexão da figura e Identificação das figuras que apresentam reflexão.

Representação dos eixos de reflexão: este parâmetro tem como objetivo avaliar a capacidade dos alunos de representar corretamente os eixos de reflexão nas figuras apresentadas.

Para este parâmetro defini os seguintes critérios:

- O aluno traça corretamente os eixos de reflexão em todas as figuras.
- O aluno traça corretamente os eixos de reflexão em duas figuras;
- O aluno traça corretamente o eixo de reflexão numa figura;
- O aluno não traça corretamente os eixos de reflexão nas figuras.

Identificação da reflexão da figura: neste parâmetro, avalia-se a capacidade dos alunos de identificar corretamente a figura que corresponde à reflexão da primeira, de acordo com o eixo de reflexão indicado, mantendo a simetria.

Os critérios de avaliação definidos para este parâmetro foram:

- O aluno assinala corretamente a figura que corresponde à reflexão da primeira;
- O aluno não assinala corretamente a figura que corresponde à reflexão da primeira.

Representação da reflexão da figura: este parâmetro avalia se os alunos são capazes de desenhar corretamente a reflexão da figura, respeitando o eixo de reflexão vertical.

Para este parâmetro foram definidos os seguintes critérios de avaliação:

- O aluno desenha corretamente a reflexão da figura;
- O aluno não desenha corretamente a reflexão da figura.

Identificação das figuras que apresentam reflexão: o objetivo deste parâmetro é avaliar se os alunos identificam corretamente as figuras que apresentam reflexão, considerando os eixos de reflexão indicados pelas linhas a tracejado.

Os critérios de avaliação que defini para este parâmetro foram:

- O aluno rodeia corretamente todas as figuras que apresentam reflexão;
- O aluno rodeia apenas três das figuras que apresentam reflexão;
- O aluno rodeia apenas duas das figuras que apresentam reflexão;
- O aluno rodeia apenas uma das figuras que apresentam reflexão;
- O aluno não rodeia corretamente as figuras que apresentam reflexão.

A Tabela 15 apresenta os critérios de avaliação, especificando os parâmetros que os definem e as cotações atribuídas a cada um.

Tabela 15

Cotações atribuídas aos critérios definidos para a proposta de atividade da componente de Matemática

	Parâmetros	Critérios de avaliação	Cotação	
1	Representação dos eixos de reflexão	1.1. Traça corretamente os eixos de reflexão de todas as figuras.	3	3
		1.2. Traça corretamente os eixos de reflexão de duas figuras.	1,5	
		1.3. Traça corretamente os eixos de reflexão de uma figura.	0,75	
		1.4. Não traça corretamente os eixos de reflexão das figuras.	0	
2	Identificação da reflexão da figura	2.1. Assinala corretamente a figura que corresponde à reflexão da primeira.	1	1
		2.2. Não assinala corretamente a figura que corresponde à reflexão da primeira.	0	
3	Representação da reflexão da figura	3.1. Desenha corretamente a reflexão da figura.	2	2
		3.2. Não desenha corretamente a reflexão da figura.	0	
4	Identificação das figuras que apresentam reflexão	4.1. Rodeia corretamente todas as figuras que apresentam reflexão.	4	4
		4.3. Rodeia apenas duas das figuras que apresentam reflexão.	2	
		4.5. Não rodeia corretamente as figuras que apresentam reflexão.	0	
			Total: 10	

3.5.3. Apresentação e análise de resultados

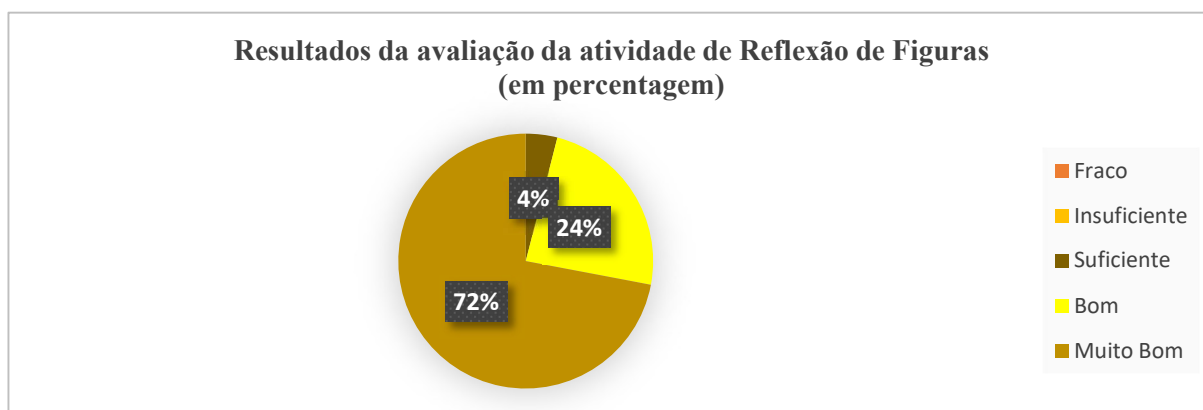
Para interpretar os dados da atividade de reflexão geométrica, foi utilizada uma escala avaliativa com segmentação de valores entre 0 e 10: Fraco (de 0 a 2,9 valores); Insuficiente (de

3 a 4,9 valores); Suficiente (de 5 a 6,9 valores); Bom (de 7 a 8,9 valores) e Muito Bom (de 9 a 10 valores).

A análise dos resultados, obtidos através da grelha de avaliação (cf. Anexo 6), demonstra que, na grande maioria, os alunos foram capazes de identificar e aplicar os eixos de reflexão corretamente, revelando um bom desenvolvimento das competências de visualização, representação e raciocínio lógico. Contudo, ainda se verificam algumas dificuldades em alunos que necessitam de reforçar a prática, especialmente em tarefas mais complexas, como o desenho das figuras refletidas e a identificação das figuras com reflexão. De forma geral, os resultados da avaliação apresentados no gráfico da Figura 16 revelaram um desempenho positivo, com a maioria dos alunos a alcançar os níveis “Bom” e “Muito Bom”, evidenciando uma compreensão sólida dos conteúdos trabalhados.

Figura 16

Resultados da avaliação da atividade de Reflexão de Figuras



A Geometria, como afirma Loureiro (2007), é uma disciplina fundamental para o desenvolvimento do pensamento matemático e das competências transversais dos alunos, incluindo a capacidade de visualização, a representação e o raciocínio lógico.

Dado o papel fundamental da Geometria, que possibilita a ligação entre o mundo da criança e as suas experiências quotidianas, além de estimular o desenvolvimento da perceção espacial, estas habilidades são vistas por Matos e Serrazina (1996) como essenciais, não só pelos processos mentais que envolvem, mas também pelas ligações e aplicações que geram noutras áreas do conhecimento. Assim, continua a ser crucial promover o desenvolvimento do pensamento visual-espacial. Neste contexto, a escolha das situações de ensino e das tarefas a serem realizadas tem um papel determinante na formação do pensamento geométrico dos alunos.

De acordo com Bastos (2007), a crescente importância das isometrias na Matemática torna o estudo das transformações geométricas essencial, exigindo a devida atenção no currículo. Estas isometrias permitem estabelecer diversas ligações e podem ser úteis para demonstrações, resolução de problemas e, como afirma o autor, para “raciocinar sobre o plano e o espaço” (p. 23).

Nas transformações geométricas, destaca-se a simetria, especialmente no contexto desta atividade, sendo que, como afirma Bastos (2006), “a ideia de simetria é uma das mais ricas em matemática e, em particular, na geometria” (p. 8).

No contexto da atividade de reflexão geométrica, trabalhar estes aspetos foi essencial para a compreensão dos alunos sobre como as transformações geométricas afetam a disposição das figuras no plano, sendo que, de forma geral, os alunos tiveram um bom desempenho na realização de tarefas mais simples. No entanto, as dificuldades observadas no desenho das figuras refletidas e na identificação das figuras com reflexão revelam a necessidade de um desenvolvimento mais gradual da percepção espacial dos alunos. Neste sentido, Veloso (1998) alerta para a importância de:

dar às transformações geométricas o seu papel importante no ensino da geometria, num tratamento que tenha por ponto de partida e desenvolva as intuições que os alunos já possuem e prossiga numa via lenta de formalização ao longo de toda a escolaridade (p. 14).

Este processo de progressão gradual, que começa com a exploração concreta e avança para a aplicação prática, foi evidenciado nos resultados, uma vez que os alunos foram capazes de realizar as tarefas mais simples, mas enfrentaram desafios nas mais complexas.

Atividades como “completar figuras, explorar elementos geométricos em diferentes polígonos, criar composições de figuras geométricas e padrões”, oferecem aos alunos a possibilidade de investigar “propriedades e relações geométricas, descobrir regularidades e aprofundar o conceito de transformação geométrica e, em particular, o de simetria” (Neto, 2015, pp. 35-36).

Globalmente, os resultados sugerem que a atividade realizada foi bem-sucedida na promoção de aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, demonstrando que as tarefas propostas desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Ponte e Serrazina (2009) e Vale (2009), as tarefas utilizadas em sala de aula e a forma como são exploradas formam a base sobre a qual se constrói toda a aprendizagem dos

alunos. Como afirmam Christiansen e Walther (1986), "o aluno envolve-se em atividade em tarefas matemáticas, adquire conhecimento matemático e aprende a praticar a sua Matemática" (p. 58), destacando a importância da prática ativa na construção do conhecimento, no desenvolvimento de competências e na aplicação efetiva dos conceitos matemáticos.

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

3.6.1. Contextualização da atividade

Este dispositivo de avaliação foi aplicado a uma turma de 25 alunos do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, com o intuito de avaliar a capacidade dos alunos para refletirem, por escrito, sobre a importância da liberdade de expressão. A atividade foi proposta no final de uma aula dedicada aos mecanismos de repressão do Estado Novo — nomeadamente a propaganda, a censura, a ação da PIDE, o controlo da escola e a Mocidade Portuguesa — e teve como objetivo consolidar os conhecimentos adquiridos e promover uma reflexão crítica sobre o valor da liberdade em contexto democrático, à luz dos conteúdos explorados.

Os alunos foram convidados a escrever, em casa, um pequeno texto de opinião, a partir da frase inicial “Para mim a liberdade de expressão é...”, integrando os conteúdos explorados na aula. A rubrica de avaliação aplicada permitiu aferir competências ao nível da contextualização histórica, da organização e clareza textual, da justificação das ideias e da correção linguística, promovendo uma avaliação formativa e orientadora do trabalho desenvolvido.

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Esta rubrica destina-se a avaliar a produção escrita dos alunos no âmbito de uma aula sobre os mecanismos de repressão do Estado Novo, em que foi solicitado um texto de opinião a partir da frase inicial “Para mim a liberdade de expressão é...”.

O principal objetivo foi permitir que os alunos refletissem sobre o valor da liberdade de expressão, tendo em conta o que aprenderam sobre a ausência dessa liberdade durante a ditadura do Estado Novo.

A rubrica de avaliação foi desenvolvida com os seguintes critérios:

- **Clareza da ideia principal**
- **Ligação com os conteúdos da aula**
- **Justificação das ideias / Argumentação**

- **Organização do texto**
- **Expressão escrita**
- **Contextualização histórica**

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

Na Tabela 16 está sistematizada a rubrica de avaliação que apresenta os critérios, os níveis de desempenho e os respetivos descritores.

Tabela 16

Rubrica de avaliação da atividade da disciplina de HGP

Crítérios	Fraco (1)	Insuficiente (2)	Suficiente (3)	Bom (4)	Muito Bom (5)
Clareza da ideia principal	Não apresenta nenhuma ideia relacionada com o tema.	A ideia está confusa ou fora do tema.	A ideia está presente, mas pouco explicada.	A ideia é clara e está bem explicada.	A ideia é muito clara, bem desenvolvida e mostra reflexão pessoal.
Ligação com os conteúdos da aula	Não faz qualquer ligação com o que foi trabalhado.	Refere a aula, mas sem ligação clara com o texto.	Refere algum aspeto da aula de forma simples.	Faz boa ligação com os conteúdos da aula.	Faz uma ligação clara, completa e crítica com os temas da aula.
Justificação / Argumentação	Não apresenta qualquer razão ou exemplo.	Tenta justificar, mas sem clareza ou sentido.	Apresenta uma razão simples ou um exemplo.	Justifica bem com exemplos adequados.	Apresenta várias razões bem explicadas e argumentos fortes.
Organização do texto	O texto é desorganizado e difícil de entender.	Tem estrutura fraca ou ideias fora de ordem.	Está compreensível, com alguma organização.	Está bem estruturado, com ideias claras.	Tem excelente organização, com início, meio e fim bem definidos.
Expressão escrita	Tem muitos erros que dificultam a leitura.	Tem erros, mas percebe-se o essencial.	Tem alguns erros, mas compreende-se bem.	Tem poucos erros e usa vocabulário adequado.	É escrito sem erros e com linguagem rica e correta.
Contextualização histórica	Não faz qualquer referência ao Estado Novo ou aos seus mecanismos de repressão.	Faz uma referência vaga ou incorreta ao contexto histórico.	Faz referência aos mecanismos de repressão, mas com pouca explicação.	Explica de forma clara o que foi o Estado Novo e a falta de liberdade.	Mostra muito bem o que foi o Estado Novo e liga-o à importância da liberdade.

3.6.3. Apresentação e análise de resultados

A utilização de uma rubrica de avaliação nesta tarefa revelou-se uma estratégia eficaz para clarificar as expectativas de aprendizagem, apoiar o desenvolvimento das competências dos alunos e orientar a prática pedagógica. Como defende Fernandes (2021), “a utilização de

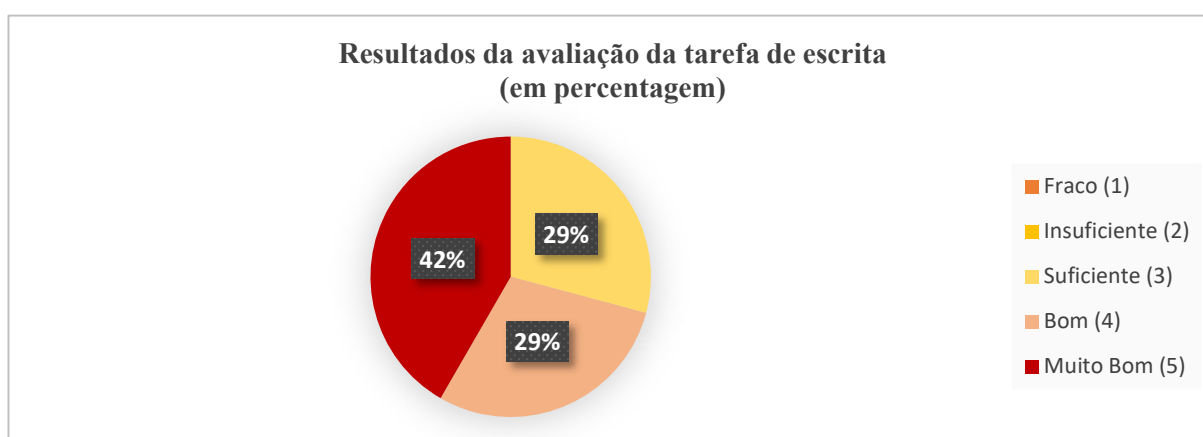
rubricas de avaliação constitui um procedimento bastante simples para apoiar a avaliação de uma grande diversidade de produções e desempenhos dos alunos” (p. 4).

Neste caso, o recurso a uma rubrica permitiu avaliar de forma criteriosa uma tarefa de opinião escrita, possibilitando a observação e descrição de níveis de desempenho em seis domínios relevantes para o desenvolvimento das literacias histórica e textual. Deste modo, as rubricas são particularmente úteis porque ajudam “quer os alunos, quer os professores a avaliar a qualidade do que é necessário aprender e saber fazer” (Fernandes, 2021, p. 4), promovendo uma visão partilhada sobre os objetivos da aprendizagem.

A estrutura da rubrica seguiu o princípio defendido pelo autor de que “numa rubrica, deveremos ter sempre dois elementos fundamentais: um conjunto coerente e consistente de critérios e um conjunto muito claro de descrições para cada um desses critérios” (p. 4). No caso desta tarefa, os critérios foram definidos com base nos objetivos da atividade e no tipo de competência esperada, envolvendo não só aspetos de conteúdo (ligação aos temas da aula, contextualização histórica), mas também aspetos estruturais e expressivos (clareza, organização, argumentação e expressão escrita). Para cada critério foram descritos cinco níveis de desempenho, permitindo aos alunos perceber “onde estão e para onde podem ir” (Fernandes, 2021, p. 2), promovendo assim uma lógica de autorregulação.

Figura 17

Resultados da avaliação da tarefa de escrita



A análise do gráfico da Figura 17 permite verificar que todos os alunos alcançaram níveis de desempenho positivos, situando-se entre os níveis Suficiente (3) e Muito Bom (5). Apenas um aluno foi avaliado com níveis inferiores, o que revela que a grande maioria conseguiu responder de forma adequada aos objetivos da tarefa proposta. A distribuição dos resultados

mostra que 42% dos alunos atingiram o nível mais elevado (Muito Bom), demonstrando domínio claro das competências trabalhadas. Os níveis Bom e Suficiente foram atribuídos, respetivamente, a 29% dos alunos, refletindo desempenhos consistentes, ainda que com margem para aprofundamento. Esta distribuição confirma que a generalidade dos alunos foi capaz de mobilizar os conhecimentos adquiridos e expressar por escrito uma opinião fundamentada, revelando compreensão dos conteúdos abordados e capacidade de reflexão pessoal.

Ainda Fernandes (2021) refere que uma das grandes vantagens pedagógicas da utilização de rubricas é a sua função orientadora: “as rubricas podem tornar visíveis os critérios de avaliação, as expectativas e os níveis de desempenho desejáveis, permitindo que os alunos compreendam o que se espera deles e como podem melhorar” (p. 4). Neste caso, a rubrica não foi apenas um instrumento de classificação, mas uma ferramenta de orientação da aprendizagem.

Observando a grelha de avaliação (cf. Anexo 7), destacam-se com melhores resultados os critérios de clareza da ideia (3,96), organização do texto (3,88), justificação/argumentação (3,84) e expressão escrita (3,8), o que confirma que a maioria dos alunos conseguiu estruturar ideias com clareza, justificar opiniões e comunicar de forma adequada. Ainda assim, é legítimo considerar que a introdução de um momento prévio e sistemático de planificação — com recurso a estratégias como esquemas, mapas de ideias ou tópicos orientadores — poderia ter permitido um progresso ainda mais significativo nas produções escritas dos alunos. A planificação textual não só facilita a organização das ideias, como também favorece a coerência interna do texto, a adequação ao destinatário e a antecipação de dificuldades

Tal como referem Barbeiro e Pereira (2007), esta etapa visa o estabelecimento de objetivos e a antecipação dos efeitos, permitindo que o aluno “ative e selecione conteúdos” e organize a informação de acordo com a estrutura do texto (p. 18). Esta escolha criteriosa de conteúdos associada à sua organização estruturada, promove uma escrita mais consciente e intencional. Como reforça Relvas (2008), trata-se de recorrer à memória e ao conhecimento prévio do “escrevente”, orientando-o segundo os objetivos do discurso. Além disso, a planificação contribui para que “o aluno seja capaz de sequencializar as etapas necessárias à concretização da tarefa atribuída” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18).

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

4.1. Introdução ao tema do projeto

Este projeto de Leitura e Escrita Criativa, intitulado “Textos que saltam da página”, poderá ser desenvolvido com alunos do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de explorar diferentes formas de leitura e produção textual, promovendo atividades criativas e interativas que envolvem a articulação de saberes com outras áreas, como a Educação Visual, o Teatro e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

A leitura e a escrita são competências fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, não só no contexto escolar, mas na sua formação enquanto indivíduos críticos e criativos. Quando falamos da leitura, estamos a falar de algo muito mais do que simplesmente decifrar palavras; trata-se de uma capacidade de interpretar e compreender o que está a ser lido, seja um texto literário ou um texto não literário. O objetivo é que os alunos compreendam o conteúdo e que pensem de forma crítica sobre o que leem, façam ligações entre os textos e as suas próprias experiências e vejam como a leitura pode ser uma ferramenta para ampliar a sua visão do mundo. Tornar-se um leitor crítico significa ser capaz de analisar, questionar e refletir sobre o que se lê, em vez de apenas aceitar as informações.

Quanto à escrita, o seu papel vai muito além de escrever frases corretas. A escrita é uma forma poderosa de expressão pessoal, que permite aos alunos organizar o seu pensamento e comunicar de forma clara e coerente. Através da escrita, aprendem a estruturar ideias, a usar a linguagem com propósito e a explorar diferentes formas de expressão, como narrativas, poemas e textos expositivos. O foco não está apenas na qualidade técnica da escrita, mas na originalidade e na imaginação, ao incentivar os alunos a expressar as suas ideias de forma autêntica e criativa. Assim, é de reforçar que “a idoneidade da competência da leitura e da escrita traduz-se na forma como se organiza o processo de ensino e aprendizagem e o conhecimento e habilidades que a criança coloca nas tarefas” (Ruivo, 2009, p. 56). Ao fortalecer estas competências, estamos a prepará-los para que sejam comunicadores confiantes e capazes de se expressar com clareza e impacto, tanto em textos escritos no contexto escolar, como nas suas experiências pessoais.

Ao longo do projeto, os alunos serão desafiados a ler diferentes obras, a escrever as suas próprias histórias e a interagir com os textos de uma forma mais profunda. Este projeto visa desenvolver as competências de leitura e escrita, estimular a criatividade e a expressão artística e promover a colaboração. As atividades serão desenvolvidas em grupo, favorecendo a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento.

O projeto foi concebido com o intuito de desenvolver as competências de leitura e escrita dos alunos, com especial atenção à expressão criativa e ao desenvolvimento do pensamento crítico. A escolha do tema foi diretamente influenciada pelos resultados do questionário sobre os hábitos de leitura dos alunos. O inquérito por questionário aplicado revelou uma grande diversidade nos hábitos de leitura, com alguns alunos a mostrarem-se bastante motivados para ler por conta própria, enquanto outros indicaram uma leitura limitada e pouco frequente, muitas vezes restrita ao contexto escolar.

Os dados apontam que, embora muitos alunos gostem de ler, a frequência e a dedicação à leitura fora da sala de aula são variáveis. Apenas uma parte dos alunos dedica mais de 2 horas semanais à leitura, e outros indicaram que raramente leem por iniciativa própria. Além disso, as preferências de leitura variam entre géneros como ficção, aventura e banda desenhada, mas muitos também demonstraram interesse por livros que desafiam a sua imaginação e que os ajudam a resolver problemas.

Considerando estes resultados, o projeto foi concebido para envolver os alunos de forma ativa, enquanto são desafiados a pensar criticamente sobre a linguagem e a utilizar a escrita como uma ferramenta de expressão pessoal e artística. O título, "Textos que saltam da página", simboliza a ideia de que a leitura e a escrita podem ir além da simples descodificação de palavras ou da produção de textos estruturados. Em vez disso, pretende-se que os alunos percebam que os textos têm vida própria, podendo inspirar, emocionar e provocar reflexões, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e para o fortalecimento do gosto pela leitura. Esta abordagem está em sintonia com a metodologia de trabalho de projeto, na qual os alunos são colocados no centro do processo de aprendizagem e envolvidos ativamente na criação e interpretação de textos.

Além disso, o questionário indicou que, embora muitos alunos reconheçam os benefícios da leitura, como o enriquecimento do vocabulário e a melhoria na expressão escrita, ainda existem barreiras significativas, como a falta de tempo e interesse contínuo fora do contexto escolar. Desta forma, o objetivo é proporcionar uma experiência de leitura mais envolvente e estimulante, que transforme os textos em algo dinâmico e interativo, despertando o interesse dos alunos e incentivando-os a refletir criticamente sobre o conteúdo que exploram.

Este tema é particularmente relevante porque a leitura e a escrita são competências essenciais no desenvolvimento cognitivo e pessoal dos alunos, tanto para o seu sucesso académico quanto para a sua preparação para a vida cidadã. Além disso, o tema é interdisciplinar, pois a leitura e a escrita não se limitam à língua portuguesa, mas podem ser

exploradas através de outras áreas, possibilitando uma abordagem integrada que estimula a criatividade e a reflexão.

4.2. Fundamentação teórica

A metodologia de trabalho de projeto adota uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, que coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem e promove a resolução de problemas reais (Mateus, 2011). Esta metodologia é estruturada de maneira flexível, permitindo ajustes contínuos no conteúdo, metodologias e calendários, conforme o desenrolar do projeto e as necessidades que surgem ao longo do processo. Como afirmam Leite et al. (1989), o trabalho de projeto “faz apelo mais ao pensamento divergente” (p. 80), sendo pluridimensional e adaptável, o que permite aos alunos explorar diversas perspectivas e processos.

O trabalho de projeto não é uma metodologia rígida, mas sim um processo dinâmico que envolve várias fases, cada uma com um papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências essenciais, como a autonomia e a responsabilidade. Durante o desenvolvimento do projeto, a flexibilidade do plano de ação permite aos alunos realizar ajustes contínuos, conforme os objetivos e as necessidades do grupo se tornam mais claros (Mateus, 2011).

Vasconcelos et al. (2012) apresentam as fases do projeto como um processo que envolve, primeiro, a identificação e formulação de problemas, seguidas da pesquisa e produção de conhecimento, culminando com a apresentação e avaliação dos resultados. Estas fases são descritas da seguinte forma:

1.^a fase – “Identificação do problema” (p. 14): Nessa fase, definem-se as questões que precisam ser investigadas, o tema a ser explorado e as dificuldades que podem surgir ao longo do processo.

2.^a fase – “Planeamento e desenvolvimento do trabalho” (p. 15): Aqui, prevê-se os possíveis eventos que poderão acontecer durante o desenvolvimento do projeto. Criam-se mapas conceituais para organizar os principais tópicos de pesquisa e definir a inicialização do projeto.

3.^a fase – “Execução” (p. 16): Começa a fase de pesquisa, utilizando experiências práticas e recolhendo informações. Compara-se o que foi pensado anteriormente com as novas descobertas feitas durante o processo.

4.^a fase – “Divulgação/Avaliação” (p. 17): Durante esta fase, realiza-se uma exposição pública dos trabalhos realizados, apresentando os resultados alcançados ao longo do projeto, o que permite a avaliação do progresso.

Estas fases estão interligadas e não seguem uma sequência linear, o que permite uma abordagem interativa e exploratória (Vasconcelos et al., 2012).

Segundo Barbier (1993), a metodologia de trabalho de projeto caracteriza-se por ser desenvolvida em equipa, com pesquisa no terreno, permitindo dinamizar a relação entre teoria e prática. Este processo, aberto e flexível, possibilita a produção de conhecimentos sobre os temas em estudo ou a intervenção sobre os problemas identificados. O desenvolvimento do projeto começa com uma planificação flexível, que pode ser adaptada conforme as necessidades que surgem ao longo do percurso. Na teoria, integra conhecimentos adquiridos, enquanto na prática, o saber é humanizado e socializado, ganhando relevância no contexto em que é aplicado.

Rangel e Gonçalves (2010) destacam que não há uma duração fixa para os projetos, sendo essencial ajustar o tempo conforme a idade dos alunos, o interesse e a capacidade de persistência dos mesmos. Projetos de curta duração são recomendados, pois “será difícil manter o interesse e entusiasmo genuínos das crianças por períodos tão prolongados no tempo” (p. 28). Além disso, os projetos devem ser concebidos para enfrentar desafios reais, permitindo que os alunos apliquem conhecimentos e desenvolvam competências sociais e cognitivas.

A metodologia de trabalho de projeto fomenta o desenvolvimento de competências transversais essenciais, como a comunicação, a colaboração e a resolução de problemas. Mendonça (2007) destaca que, além de promover a autonomia dos alunos, o trabalho de projeto contribui para o fortalecimento de competências sociais e emocionais, ao criar um ambiente de cooperação mútua entre alunos, professores e a comunidade educativa, visando sempre uma aprendizagem significativa.

Em síntese, Vasconcelos (2011) sublinha que, na pedagogia de projeto, “a criança não é um ‘cientista solitário’, mas um ‘explorador’, um investigador, um criador ativo de saberes, em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (p. 9). Ou seja, o aluno deve ser ativo e protagonista da sua aprendizagem, o que é possível apenas através do desenvolvimento de projetos que estimulem a sua autonomia e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

4.3. Desenvolvimento do projeto

4.3.1 Problema

Este projeto surge da necessidade de desenvolver as competências de leitura e escrita dos alunos, um desafio focado na promoção do gosto pela leitura e do desenvolvimento do pensamento crítico e da expressão criativa. Durante o período de estágio pude observar disparidades nos hábitos de leitura e na expressão escrita dos alunos, que se tornaram evidentes em várias situações, como nas sessões de leitura autónoma, nas apresentações orais de leitura recreativa e nas atividades de escrita realizadas em sala de aula.

Durante as sessões de leitura autónoma, verifiquei que alguns alunos se sentem à vontade com textos mais complexos e desafiantes, enquanto outros optam por livros mais simples e com pouca profundidade, revelando uma grande variação ao nível da compreensão e gosto pela leitura. Nas apresentações orais, alguns alunos demonstram uma capacidade de analisar a história e discutir sobre o conteúdo de forma crítica e estruturada, enquanto outros apresentam dificuldades em articular as suas ideias, refletindo uma falta de confiança na expressão oral.

Os resultados do inquérito por questionário aplicado aos alunos reforçam estas observações: embora muitos alunos demonstrem algum interesse pela leitura, há uma grande variação nos seus hábitos. Alguns alunos ainda enfrentam dificuldades em dedicar tempo à leitura por iniciativa própria e, conseqüentemente, não estão a aproveitar ao máximo os seus benefícios para o desenvolvimento das suas competências linguísticas e cognitivas.

Além disso, muitos alunos ainda não têm uma visão crítica sobre os textos que leem e, frequentemente, não se envolvem de forma reflexiva com os conteúdos lidos. O pensamento crítico, essencial para a compreensão e análise de textos, é uma competência que precisa de ser mais trabalhada e estimulada, de forma a permitir aos alunos não apenas decifrar palavras, mas interpretar, questionar e aplicar as suas competências em diferentes contextos.

Nas atividades de expressão escrita constatei que a motivação dos alunos varia consideravelmente, com alguns alunos mais motivados e que demonstram habilidades de escrita mais refinadas, estruturando textos coesos e detalhados, enquanto outros apresentam dificuldades significativas em organizar as suas ideias e utilizar uma linguagem adequada. Neste sentido, a escrita criativa surge como uma ferramenta essencial para que os alunos desenvolvam competências como a organização e estruturação de ideias, a coerência e coesão textual, a expressão clara e eficaz de pensamentos e emoções, a capacidade de adaptação ao género e contexto de escrita, e explorem novas formas de pensar e comunicar.

Este contexto revela que, para os alunos se envolverem mais ativamente na leitura e na escrita, é necessário ir além da simples obrigação escolar. É importante que a leitura se torne algo interessante e motivador, despertando a curiosidade e incentivando o aluno a explorar diferentes tipos de textos, enquanto desenvolve a sua autonomia e capacidade de reflexão.

Face a este panorama, e com o objetivo de promover uma intervenção pedagógica eficaz, torna-se pertinente colocar a seguinte questão: Como promover o desenvolvimento das competências de leitura e escrita nos alunos, de forma a incentivar o gosto pela leitura, o pensamento crítico e a expressão criativa, respeitando os diferentes níveis de motivação, autonomia e capacidades existentes na turma?

4.3.2. Problemas parcelares

A partir da formulação do problema principal, emergem questões específicas que ajudam a delimitar as áreas mais significativas de intervenção. Cada fase do projeto procurará responder a estas questões, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades da turma:

- i. Como incentivar o gosto pela leitura em alunos que revelam pouco interesse ou hábitos irregulares de leitura autónoma?
- ii. De que forma se pode promover a compreensão leitora e o envolvimento crítico com os textos lidos, especialmente em alunos que ainda não refletem sobre os conteúdos?
- iii. Como apoiar os alunos com maiores dificuldades na expressão oral, ajudando-os a comunicar ideias com clareza e confiança nas apresentações?
- iv. Que estratégias podem ser utilizadas para tornar a escrita mais atrativa, promovendo a participação dos alunos menos motivados e desenvolvendo a sua capacidade de organizar e estruturar textos?
- v. Como utilizar a escrita criativa como meio para trabalhar competências linguísticas, expressivas e cognitivas nos alunos, respeitando os seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem?
- vi. De que forma se pode articular a leitura de diferentes géneros textuais com a produção escrita, de modo a estimular a criatividade, a interpretação e a autoria dos alunos?

4.3.3. Destinatários

O projeto "Textos que saltam da página" (cf. Anexo 8) é destinado a uma turma de 6.º ano do 2.º ciclo do Ensino Básico, composta por alunos com idades entre 10 e os 12 anos. Esta

escolha deve-se ao facto de que, nesta fase, os alunos estão a consolidar as competências de leitura e escrita, que são essenciais para o seu desenvolvimento como cidadãos críticos e criativos. Além disso, durante o período de estágio, foi possível identificar características e necessidades específicas da turma que justificam a pertinência desta intervenção.

4.3.4. Entidades envolvidas

Para garantir a implementação eficaz do projeto, foram identificadas várias entidades que desempenham papéis essenciais, como:

- A escola: A escola, como contexto central do projeto, proporciona o ambiente educativo e os recursos necessários para a sua execução. Os professores da turma são responsáveis pela orientação direta dos alunos nas atividades de leitura e escrita, assegurando o desenvolvimento das competências linguísticas e oferecendo *feedback* contínuo. A coordenação pedagógica da escola também desempenha um papel importante ao ajudar a ajustar e apoiar a implementação do projeto, garantindo que este se alinhe aos objetivos curriculares e pedagógicos da turma;
- As famílias: As famílias dos alunos são parceiras fundamentais no sucesso do projeto, pois o apoio fora da sala de aula é essencial para incentivar a leitura regular e a prática escrita. A participação das famílias será solicitada para promover a leitura em casa, criando um ambiente propício para que os alunos se sintam motivados a explorar livros e desenvolver o gosto pela leitura, complementando assim o trabalho realizado na escola;
- Biblioteca escolar: A biblioteca escolar é uma das principais aliadas do projeto, oferecendo um vasto repertório de materiais de leitura que atendem a diferentes interesses e níveis de habilidade. A professora bibliotecária será responsável por orientar os alunos na seleção de livros e na organização de atividades de leitura, proporcionando um espaço de exploração literária e incentivando a curiosidade dos alunos. A biblioteca também servirá como local para muitas das sessões de leitura autónoma e outras atividades relacionadas com o tema do projeto;
- Instituições culturais e educativas externas: Num esforço para expandir as experiências de aprendizagem, o projeto poderá envolver parcerias com instituições culturais, como bibliotecas públicas, museus ou centros culturais, que podem oferecer sessões de leitura guiadas, *workshops* de escrita criativa ou até visitas culturais relacionadas com os textos lidos, enriquecendo a aprendizagem dos alunos;

- Os alunos: Embora não sejam uma "entidade" externa, os próprios alunos são os principais protagonistas deste projeto. O seu envolvimento ativo será incentivado em todas as etapas, desde a escolha de textos até à produção escrita e à reflexão sobre as aprendizagens. A sua participação na construção do projeto, com sugestões e contribuições para as atividades e temas abordados, garante que o projeto seja realmente adaptado aos seus interesses e necessidades, promovendo uma aprendizagem mais significativa e personalizada.

4.3.5. Motivação e negociação

Para que os alunos se sintam verdadeiramente envolvidos no projeto, a sua apresentação será preparada como um momento especial, pensado para despertar a curiosidade e o entusiasmo logo desde o início. Ao invés de começar com uma explicação teórica, o projeto será lançado como uma experiência dinâmica, adaptada à idade e ao imaginário dos alunos do 6.º ano.

A aula de apresentação poderá começar com uma mala misteriosa, de onde sairão objetos simbólicos como uma pena mágica, um mapa antigo ou frascos com “ideias engarrafadas”, e pequenos excertos de textos. Estes elementos devem ser apresentados de forma gradual, para criar um ambiente de descoberta e despertar o interesse dos alunos. Cada objeto pode trazer consigo uma pequena dinâmica ou pergunta, que convoca os alunos a imaginar, sugerir e partilhar. Este jogo inicial pode ser útil para captar a atenção e criar um clima de curiosidade, surpresa e entusiasmo. Mais do que observar, os alunos são convidados a intervir, a adivinhar, a rir, a inventar, e assim entram, sem darem por isso, no espírito do projeto.

No início, os alunos são convidados a participar em atividades de partilha, como “Se eu fosse um livro, seria...” ou “A história que gostaria de viver...”. Estas dinâmicas pretendem aproximar os alunos do tema e incentivá-los a expressar-se livremente. Mas a motivação não se limita ao início: foi também pensada como algo a alimentar ao longo de todo o projeto. Por isso, integra diferentes formas de negociação pedagógica, em que os alunos podem escolher entre atividades e desafios, sugerir temas e votar no nome final do Caderno de Textos da Turma.

Ao longo do projeto, o professor deve recorrer a várias estratégias para manter os alunos motivados, como sessões de “*speed-booking*” e de motivação para a leitura, criação de pseudónimos literários, cartas com desafios de escrita e rodas de sugestões. A escrita será trabalhada como um processo criativo e dinâmico, onde os alunos terão liberdade para experimentar e melhorar.

Deverão existir também momentos de partilha e valorização do trabalho, como a criação de capas ilustradas para os textos, as leituras em voz alta, as exposições na escola e a entrega simbólica de crachás literários, como 'Leitor Corajoso' ou 'Escritor Criativo'.

Poderá ser criado um mural de ideias, onde cada aluno sugere temas, personagens e gêneros de texto, bem como possíveis nomes para o caderno final da turma. A votação do título será o primeiro momento de decisão coletiva, reforçando o sentimento de pertença e de participação ativa. A negociação constante ao longo do projeto ajudará a garantir que todos se sintam ouvidos, envolvidos e valorizados.

Através destas estratégias, promove-se um sentimento de pertença e corresponsabilidade. Os alunos deixam de ser apenas participantes: tornam-se coautores do projeto. A motivação parte deles, é escutada e acolhida, e isso pode refletir-se no envolvimento, na alegria com que escrevem e na vontade de partilhar o que criam.

4.4. Objetivos

4.4.1. Objetivos gerais

Os objetivos gerais orientam a finalidade educativa desta proposta, procurando responder às necessidades identificadas na turma. Estabelecem-se, assim, metas amplas que visam, por um lado, o desenvolvimento das competências de leitura e escrita e, por outro, o envolvimento dos alunos num processo de aprendizagem mais motivador, participativo e significativo:

- i. Desenvolver as competências de leitura e escrita dos alunos, promovendo a compreensão leitora, a expressão escrita e oral, e o domínio progressivo de diferentes gêneros textuais, de forma articulada com as propostas expressas nas Aprendizagens Essenciais para o 6.º ano;
- ii. Fomentar o envolvimento ativo e criativo dos alunos no processo de aprendizagem, através de estratégias motivadoras e participativas que valorizem o gosto pela leitura, a autoria, a reflexão crítica e a expressão pessoal.

4.4.2. Objetivos específicos

A partir dos objetivos gerais, delineiam-se objetivos específicos que orientam as diferentes fases do projeto e as atividades propostas. Estes objetivos visam dar resposta às necessidades concretas identificadas na turma e a sua formulação permite clarificar os focos de intervenção e garantir uma ação pedagógica intencional, estruturada e coerente:

- i. Incentivar hábitos de leitura autónoma e o interesse por diferentes gêneros textuais;

- ii. Promover a compreensão leitora e a capacidade de interpretar e refletir sobre os textos;
- iii. Desenvolver a expressão oral através da partilha de leituras e apresentações;
- iv. Melhorar a escrita dos alunos ao nível da organização, coesão e criatividade;
- v. Valorizar a autoria e a produção de textos próprios, individuais e coletivos;
- vi. Envolver os alunos nas decisões do projeto, promovendo a participação ativa;
- vii. Integrar estratégias de avaliação formativa, estimulando a reflexão sobre as aprendizagens.

4.5. Planeamento

A organização do projeto segue uma estrutura flexível, dividida em cinco fases, concebida para promover uma intervenção pedagógica intencional, progressiva e ajustada aos interesses dos alunos. Para responder à diversidade de perfis e motivações da turma, são integrados momentos em que os alunos podem escolher entre diferentes atividades, de forma a respeitar os seus ritmos, estimular a autonomia e reforçar o envolvimento. Cada fase do projeto inclui tarefas específicas que visam desenvolver competências de leitura, escrita e expressão oral, culminando na produção e partilha de textos autorais significativos.

Ao longo de todo o projeto, prevê-se a construção de um mural de ideias, onde os alunos são convidados a sugerir e registar temas, personagens, géneros textuais e propostas para o nome do caderno coletivo da turma. Este mural deve funcionar como um espaço de inspiração, participação e expressão criativa, refletindo o crescimento das ideias partilhadas entre todos.

Fase 1 – Apresentação e motivação (Semana 1)

- Apresentação do projeto com a mala misteriosa e objetos simbólicos;
- Partilha de experiências: “Se eu fosse um livro...”, “A história que gostaria de viver...”;
- Dinâmica de motivação para a leitura com um escritor convidado.

Fase 2 – Leitura orientada e partilha (Semanas 2 a 4)

Sessões organizadas com momentos de escolha: cada semana inclui uma sessão de leitura orientada (guiada pela professora ou pela bibliotecária) e uma sessão de leitura autónoma com partilha opcional.

Atividades à escolha dos alunos (por sessão):

- Ler um livro escolhido da biblioteca e:
 - Criar um cartão literário com um excerto ilustrado;

- Fazer a apresentação de um livro, com o objetivo de incentivar os colegas a ler;
- Representar uma cena lida com colegas (dramatização);
- Participar em dinâmicas de “*speed-booking*” ou rodas de sugestões;
- Registrar as leituras no caderno de leitura com reflexões pessoais.

Fase 3 – Oficinas de escrita criativa (Semanas 5 a 8)

Cada aluno escolhe dois desafios de escrita entre os seguintes:

- Reescrever o final de uma história conhecida;
- Inventar uma personagem e escrever a sua apresentação;
- Criar um texto com base num som, imagem ou objeto surpresa;
- Escrever um poema livre com ilustração;
- Escrever uma carta com um destinatário extraordinário.

Durante estas sessões, serão também trabalhados os processos de revisão e melhoramento dos textos, com apoio de grelhas simples de autoavaliação e heteroavaliação entre pares (*feedback* orientado).

Fase 4 – Edição e seleção (Semanas 9 e 10)

- Escolha individual de um texto para integrar o Caderno de Textos da Turma;
- Revisão dos textos (com base em critérios partilhados);
- Ilustração e edição;
- Votação para o título do caderno coletivo;
- Preparação de leituras dramatizadas (ensaio em pares ou em pequeno grupo).

Fase 5 – Partilha, avaliação e encerramento (Semanas 11 e 12)

- Sessão de leitura dramatizada (em sala de aula ou na biblioteca);
- Exposição de excertos ilustrados no átrio da escola ou no mural da turma;
- Entrega de crachás literários simbólicos (ex.: Leitor Curioso, Escritor Audaz);
- Aplicação do questionário final de avaliação (aos alunos [cf. Anexo 9] e, opcionalmente, às famílias);
- Reflexão e partilha oral sobre o projeto.

4.6. Recursos

4.6.1. Recursos materiais

Para a implementação do projeto prevê-se a utilização de diversos materiais didáticos e lúdicos que permitam tornar as atividades mais apelativas, funcionais e ajustadas aos objetivos definidos. Entre os recursos destacam-se: livros de diferentes géneros e níveis de leitura, materiais de escrita (papel, lápis, marcadores), cadernos de leitura e de escrita, cartolinas, envelopes, objetos simbólicos (como mapas, penas, frascos decorativos), materiais para desenho (lápis de cor, colagens, etc.), dispositivos digitais (computador e quadro interativo) e acesso à biblioteca escolar

4.6.2. Recursos humanos

O projeto contará com a colaboração de diversos intervenientes: o professor da disciplina de Português, que orientará diretamente as atividades; a professora bibliotecária, que apoiará na seleção e dinamização de leituras; outros docentes da escola, nomeadamente das áreas artísticas, que poderão colaborar em momentos específicos; as famílias, que apoiarão na promoção da leitura em casa; e, sempre que possível, convidados externos (como autores ou contadores de histórias) que possam enriquecer a experiência dos alunos.

4.7. Produtos finais

Os produtos finais do projeto refletem o percurso realizado pelos alunos ao longo das diferentes fases. Entre eles destacam-se: o Caderno de Textos da Turma, reunindo as produções escritas dos alunos, com possibilidade de edição em formato físico e/ou digital; uma sessão de leitura dramatizada de textos, aberta à comunidade educativa; os registos de leitura e escrita (portefólios individuais ou coletivos), que testemunham o percurso de aprendizagem de cada aluno; e um mural ou painel com excertos, ilustrações e frases escolhidas pelos alunos.

4.8. Avaliação

A avaliação será formativa e contínua, centrada no progresso dos alunos e na qualidade do seu envolvimento ao longo do projeto. Para isso, serão mobilizados diversos instrumentos que permitem acompanhar a evolução das aprendizagens, promover a autorreflexão e ajustar a intervenção pedagógica às necessidades da turma.

Prevê-se a utilização de grelhas de observação que permitirão ao professor registar comportamentos, atitudes e competências demonstradas pelos alunos durante as atividades, através de indicadores, como: empenho na leitura, interação com os pares, qualidade das

intervenções orais, criatividade, persistência face a dificuldades e evolução ao longo das semanas.

A utilização de registos de autoavaliação no final de determinadas atividades pode ser útil, para que os alunos reflitam sobre o seu desempenho, identificar pontos fortes e definir metas de melhoria. Estes registos incentivarão o pensamento metacognitivo e o sentido de responsabilidade. Poderá ser introduzida a heteroavaliação entre pares de forma orientada, através de grelhas simples que valorizem o respeito, o apoio e a apreciação construtiva, sobretudo em momentos de partilha de textos e apresentações orais.

Os textos criados pelos alunos devem ser avaliados com base em critérios previamente definidos e partilhados com a turma, como: criatividade, organização do texto, correção linguística (ortografia, pontuação, estrutura frásica), coerência e adequação ao género textual proposto.

No final do projeto, prevê-se a aplicação de um questionário de avaliação aos alunos, com questões que permitam recolher as suas perceções sobre as atividades desenvolvidas, as aprendizagens realizadas e o grau de envolvimento. O questionário incluirá perguntas de escolha múltipla, escalas de satisfação e itens de resposta aberta. Opcionalmente, poderá ser também aplicado um questionário aos encarregados de educação, para recolher o seu ponto de vista sobre a evolução dos alunos e o impacto do projeto fora da escola.

4.9. Calendarização

A calendarização do projeto prevê a sua implementação ao longo de um período letivo, com uma duração estimada de doze semanas (cf. Tabela 17), ocupando cerca de duas horas semanais, distribuídas por duas sessões por semana. As sessões poderão decorrer nas aulas de Português e, pontualmente, ser articuladas com a Biblioteca Escolar ou com aulas de expressão artística e cidadania.

Tabela 17

Calendarização do projeto “Textos que saltam da página”

	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.
Fase 1 – Apresentação e motivação										
Fase 2 – Leitura orientada e partilha										
Fase 3 – Oficinas de escrita criativa										
Fase 4 – Edição e seleção										
Fase 5 – Partilha, avaliação e encerramento										

4.10. Considerações finais do projeto

O projeto “Textos que saltam da página” constitui uma proposta pedagógica para promover o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos do 6.º ano, através de uma abordagem motivadora, criativa e centrada nos alunos. Assente na metodologia de trabalho de projeto, este plano valoriza a articulação entre leitura, escrita e expressão pessoal, integrando também dinâmicas interdisciplinares e estratégias diferenciadas de ensino e avaliação.

A principal potencialidade desta proposta reside na sua flexibilidade e na capacidade de adaptação às características de cada turma. O facto de incluir momentos de escolha e negociação, permite que os alunos se envolvam ativamente, respeitando os seus diferentes ritmos de aprendizagem e interesses. Esta abordagem poderá contribuir para aumentar o gosto pela leitura e pela escrita, enquanto promove competências transversais como a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico.

Além disso, o projeto contempla um conjunto diversificado de atividades, desde a leitura orientada à escrita criativa, passando pela dramatização e partilha pública de textos. Esta diversidade favorece o envolvimento dos alunos com diferentes perfis, promovendo uma experiência rica e significativa. A existência de produtos finais concretos confere visibilidade ao trabalho realizado e potencia a valorização das aprendizagens por parte da comunidade educativa.

Contudo, importa reconhecer alguns desafios que poderão surgir aquando da sua implementação. O primeiro desafio prende-se com a gestão do tempo e da calendarização. Embora o projeto esteja estruturado para um período de doze semanas, a sua execução requer uma planificação cuidadosa e uma articulação eficaz com os horários letivos e as outras disciplinas envolvidas. Será também fundamental assegurar a colaboração da biblioteca escolar e, sempre que possível, de docentes de outras áreas, para garantir uma abordagem verdadeiramente integrada.

Outro desafio está relacionado com o acompanhamento pedagógico dos alunos nas fases de produção e revisão dos textos. A heterogeneidade da turma poderá exigir um acompanhamento mais próximo por parte do professor, especialmente no apoio à estruturação textual e à revisão linguística. Para tal, será essencial recorrer a instrumentos de avaliação formativa eficazes, como grelhas de observação, heteroavaliação e autoavaliação, bem como criar uma cultura de *feedback* construtivo e colaborativo.

A motivação dos alunos é outro fator a considerar. Embora o projeto inclua estratégias que visam estimular o envolvimento, será importante monitorizar continuamente o grau de participação dos alunos, ajustando as atividades quando necessário para manter o entusiasmo e o sentido de pertença ao longo das semanas.

Por fim, a articulação com as famílias poderá representar uma mais-valia, mas também uma exigência adicional. Envolver os encarregados de educação na promoção da leitura fora da escola poderá contribuir para reforçar os objetivos do projeto, mas exigirá uma comunicação clara e regular com as famílias, bem como a criação de sugestões acessíveis e adequadas à realidade de cada contexto. Tal como defende Reis (2008), o percurso académico e o desenvolvimento global das crianças dependem, em grande medida, da cooperação entre a escola e a família — uma parceria que os professores devem promover e incentivar: "devemos fomentar as intervenções que melhor poderão aproximar a escola das famílias e promover o envolvimento destas no processo educativo e na vida das escolas" (pp. 110-111).

Em suma, este projeto apresenta-se como uma proposta viável e enriquecedora para o desenvolvimento de competências essenciais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A sua implementação exigirá um acompanhamento atento, uma postura reflexiva por parte do professor e uma gestão pedagógica flexível, mas poderá contribuir significativamente para tornar a leitura e a escrita experiências mais envolventes, significativas e duradouras para os alunos.

Reflexão – Considerações finais

O estágio profissional que realizei ao longo destes quatro semestres representou uma etapa fundamental na minha formação. Este relatório reflete as aprendizagens, os desafios e as transformações que vivi, tanto a nível profissional como pessoal. Ao longo deste percurso, tive a oportunidade de contactar com diferentes realidades educativas, de aplicar conhecimentos teóricos em contextos reais de sala de aula e de crescer de forma progressiva enquanto futura docente, o que reflete o objetivo do estágio profissional: permitir a aplicação dos conhecimentos em situações práticas reais, criando condições para o desenvolvimento de competências. Espera-se que, através desta experiência, o aluno estagiário possa integrar atitudes práticas e desenvolver uma visão crítica da sua área de atuação profissional (Oliveira & Cunha, 2006).

Desde o início, percebi que ensinar é muito mais do que transmitir conteúdos. Exige sensibilidade, escuta, organização, capacidade de adaptação e, acima de tudo, atenção aos alunos. Lidar com a diversidade de ritmos, interesses e necessidades obrigou-me a repensar estratégias e a procurar formas mais eficazes de promover a aprendizagem. A flexibilidade e a capacidade de tomar decisões rápidas e ajustadas revelaram-se competências essenciais que fui desenvolvendo ao longo do estágio.

A avaliação foi um dos aspetos que mais me fez refletir, pois compreendi que avaliar não se limita a atribuir uma nota, mas sim a acompanhar o progresso dos alunos e a ajudá-los a aprender melhor. Por isso, tal como refere Fernandes (2011), “é, antes do mais, necessário pensá-la [a avaliação] como uma questão eminentemente pedagógica e didática” (p. 140). A “avaliação para as aprendizagens” deve ser a principal forma de avaliação nas salas de aula, estando adequadamente integrada com uma avaliação sumativa que vá além da simples atribuição de classificações (Fernandes, 2011, p. 140).

Também enfrentei dificuldades, especialmente relacionadas com a gestão do tempo letivo, com a articulação entre os conteúdos e com a resposta a imprevistos em sala de aula. No entanto, os momentos de dificuldade foram também oportunidades de aprendizagem: aprendi a aceitar o erro como parte do processo e a encarar os desafios com serenidade e espírito crítico.

Um dos aspetos que mais valorizei ao longo deste percurso foi o apoio proporcionado pela supervisão pedagógica. Os momentos de orientação, as observações, os comentários e sugestões contribuíram decisivamente para o meu crescimento profissional. Foi no diálogo com a equipa de supervisão pedagógica, com os professores cooperantes e com as colegas de estágio que pude desenvolver uma prática mais fundamentada, refletida e segura. De acordo com Veiga-Simão (2007), “a aquisição de saber docente deve ser baseado na prática e na reflexão conjunta,

por meio da partilha de experiências individuais ou colectivas, sendo esta a via para a mudança” (p. 95). A supervisão pedagógica possui, assim, um conjunto de potencialidades no âmbito da regulação pedagógica e da aprendizagem contínua, sendo fundamental na coordenação, na colaboração mútua e na melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Alarcão, 2000). Esta dimensão colaborativa e reflexiva é reforçada por Almeida (2016), ao afirmar que “numa escola reflexiva, (...) a supervisão e a comunicação andam de mãos dadas... ajudando a organizar o pensamento e a ação dos professores” (p. 150).

Como forma de aperfeiçoar o processo de supervisão pedagógica, tem-se dado destaque à prática reflexiva, tanto durante a ação quanto sobre ela, com o intuito de analisar as dinâmicas pedagógicas sob a perspectiva de uma escola reflexiva (Perrenoud, 2002; Sá-Chaves & Amaral, 2000). A reflexão, neste sentido, estimula o crescimento profissional e, conseqüentemente, a aquisição de novas competências. Zeichner (1992) vê o professor, seja supervisor ou supervisionado, como um prático-reflexivo, considerando o trabalho colaborativo como um dos componentes mais importantes para uma aprendizagem mais eficaz. De acordo com o autor, a colaboração, que combina as iniciativas individuais com o trabalho em grupo ou rede entre os professores, facilita a reflexão e contribui para a eficácia do processo.

Por este motivo, procurei sempre manter uma atitude reflexiva, ética e responsável, valorizando o trabalho em equipa, a comunicação com os alunos e o respeito pelas suas diferenças. O domínio do conhecimento teórico, a aquisição da competência técnica e a consciência do carácter político das relações sociais essenciais para a formação do aluno, só se consolidam quando estão integrados e articulados pela dimensão ética: “o envolvimento pessoal, a sensibilidade ética do educador, está radicalmente vinculado a um compromisso com o destino dos homens (Severino, 2011, p. 145). A profissão docente, por ser “uma actividade constitutivamente ética” (Caetano & Silva, 2009, p. 50), não pode deixar de lado a reflexividade. Como explicam as autoras, “deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral” (2009, p. 50), sendo essencial avaliar a viabilidade das normas e dos costumes. Ou seja, os professores não podem exercer a sua função sem serem reflexivos, pois têm “uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro” (Alarcão, 2001, p. 10).

A supervisão pedagógica reforça o sentimento de eficácia dos professores, promovendo a consciencialização sobre a forma como se complementam na procura por objetivos comuns, além de incentivar a planificação conjunta de ações (Glickman et al., 2014). Neste contexto, o conceito de supervisão pedagógica revela claramente a sua pertinência, ao procurar promover atitudes de questionamento, reflexão, diálogo e trabalho colaborativo entre os docentes.

A aprendizagem ao longo da vida assume-se, cada vez mais, como uma condição indispensável para enfrentar os desafios do presente e preparar o futuro. Como é evidenciado pela UNESCO (2020), “lifelong learning fosters people’s capacity to deal with change and to build the future they want” (p. 10), o que evidencia a sua função emancipadora e transformadora. Num mundo em constante transformação, marcado por incertezas e exigências crescentes, é essencial que os indivíduos desenvolvam competências que lhes permitam adaptar-se, reinventar-se e agir com intencionalidade na construção do seu percurso. Esta visão está em consonância com a missão formativa dos cursos de mestrado em ensino, que procuram capacitar os professores para uma prática profissional reflexiva, crítica e inovadora, capaz de evoluir ao longo da vida e de acompanhar a mudança de forma autónoma e consciente.

Assim, compreender a aprendizagem ao longo da vida como um processo que se desenrola em várias etapas da vida das pessoas e em múltiplos contextos da sua vivência implica, precisamente, alargar — ou voltar a alargar — a definição de educação e aprendizagem, valorizando tempos e espaços formativos que extravasam os limites da escola e da educação formal (Alves, 2010).

No futuro, gostaria de aprofundar a minha formação na área da Neuroeducação, através de uma especialização que me permita compreender melhor a forma como o cérebro aprende e como essa compreensão pode ser aplicada intencionalmente à prática pedagógica. Ao longo do meu percurso académico e durante a elaboração deste relatório, tive contacto com algumas investigações neste campo, o que despertou em mim um interesse particular pelas implicações que o conhecimento neurocientífico pode ter na construção de ambientes educativos mais eficazes, inclusivos e adaptados às necessidades dos alunos. Acredito que um aprofundamento nesta área poderá enriquecer a minha prática docente, tornando-me mais capaz de responder às diversas formas de aprender e de promover uma aprendizagem significativa, emocionalmente envolvente e sustentada na evidência científica.

Ensinar na sociedade do conhecimento implica ir além do que está simplesmente prescrito — trata-se de estabelecer relações de cuidado com o outro, consigo mesmo e com as coisas. Foi com esta atitude que tentei estar presente em cada aula: disponível, atenta e empenhada em criar condições para que todos os alunos pudessem aprender.

Este relatório é o reflexo de um percurso vivido com intensidade, com entrega e com verdade. Levo comigo a certeza de que ainda tenho muito para aprender, mas também a convicção de que tenho as bases certas para continuar este caminho. O estágio não me deu todas as respostas, mas ensinou-me a fazer as perguntas certas — e é com este espírito de curiosidade, dedicação e abertura que desejo continuar a crescer como professora.

Referências Bibliográficas

- Abreu, J. (2014). *O teatro como disciplina de educação artística: Um projeto na Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Aberta.
- Aguado, D. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (1991). A leitura como meio de desenvolvimento linguístico: implicações para uma didáctica da língua estrangeira: Intercompreensão. *Revista da Didáctica das Línguas*, 1, 57-61.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed.
- Albuquerque, A. L. S., & Martins, M. A. (2021). Invented spelling activities in kindergarten: The role of instructional scaffolding and collaborative learning. *International Journal of Early Years Education*, 29(1), 96–113.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1760085>
- Alkan, S. H., & Priestley, M. (2019). *Teacher mediation of curriculum making: The role of reflexivity*. *Journal of Curriculum Studies*.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1637943>
- Almeida, J. M. (2016). Um projeto de supervisão pedagógica como aprendizagem organizacional num agrupamento de escolas TEIP. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Coords.), *Promoção do sucesso educativo – Estratégias de inclusão, inovação e melhoria* (pp.144-166). Universidade Católica Editora.
- Alonso, L., Sousa, F., Gonçalves, L., Medeiros, C., & Carvalhinho, C. (2011). *Referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores*. Secretaria Regional da Educação e Formação.
- Alves, P. (2007). *Concepções e práticas pedagógicas sobre a leitura – Uma análise de provas de avaliação*. Universidade do Minho.
- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: Entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 7–28.
<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13976/10558>
- Alves, J. M. (Org.). (2022). *Uma avaliação ao serviço do desenvolvimento humano: Relato de práticas*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do português – Fundamentos e metodologia*. Texto Editora.

- Anderson, R. C.; Spiro, R.J., & Montague, W. E. (1977). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Routledge.
- Antunes, M. C. T. (2012). *Ensino da gramática – Uma aprendizagem de qualidade: Abordagem das funções sintáticas*. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Araújo, L. (2005). The development of thinking in literature education. *Da investigação às práticas – Estudo de natureza educacional*, 6(2), 75-85.
- Arcoverde, S. L. M. (2008). A importância do teatro na formação da criança. *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE* (pp. 600–609). Editora Champagnat.
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/629_639.pdf
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Arias, W. R. (s. d.). *Qué es y cómo desarrollar la comprensión lectora. Módulo 1: La lectura*. Asociación Cultura San Jeronimo.
<https://pt.scribd.com/document/50507741/compreension-lectora>
- Atkinson, T. (2016). Conceivability, possibility and the resurrection of material beings. *International Journal for Philosophy of Religion*, 80(2), 115–132.
- Averbuck, L. (1983). Ler – para quê? Uma conversa entre professores. *Educação & Realidade*, 8(3), 67–73. <https://hdl.handle.net/10183/258270>
- Badley, K. (2019). *Curriculum planning with design language: Building elegant courses and units*. Routledge.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. ME/DGIDC.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensino da escrita: a dimensão textual*. DGIDC/ME.
- Barbier, J. M. (1993). *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto Editora.
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: Um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239–269.
- Barthes, R. (1973). *O prazer do texto*. Edições 70.
- Bastos, R. (2006). Notas sobre o ensino da geometria: Simetria. *Educação e Matemática*, 88, 9-11
- Bastos, R. (2007). Transformações geométricas. *Educação e Matemática*, 94, 23–27.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. ASA.
- Bielsa, M. P. B. (2000). Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, 65–83.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/50662>

- Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: A role for summative assessment? *Assessment in education: principles, policy & practice*, 5(1), 103-110.
- Bloom, H. (2001). *Como ler e porquê*. Editorial Caminho.
- Bloch, M. (1976). *Introdução à história*. Publicações Europa-América.
- Bonfatti, J. S., Costa, A. G. M., Lutz, A. G., Bastos, M. O., & Rodrigues, M. C. (2021). Habilidades de autorregulação emocional e resolução de problemas interpessoais em pré-escolares: Relato de experiência. *Psicologia Revista*, 30(2), 459–473.
<https://doi.org/10.23925/2594-3871.2021v30i2p459-473>
- Botelho, A. T. S. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: Uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus* [Tese de Doutoramento, Universidade de Málaga].
<http://hdl.handle.net/10400.26/2239>
- Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. *New Directions for Child Development*, 23, 93–97. <https://doi.org/10.1002/cd.23219842309>
- Buescu, H., Magalhães, V., Morais, J., & Rocha, M. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Burke, P. (2004). *Testemunha ocular: História e imagem*. EDSC.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Livros Horizonte.
- Caetano, A. P., & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de Professores. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60. <http://hdl.handle.net/10451/12305>
- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens*. Cotovia.
- Chiaro, S., & Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 350–357.
<https://www.scielo.br/j/prc/a/3W8PSk5ykmwWBq33pzRkkGw/?format=pdf&lang=pt>
- Christiansen, B., & Walther, G. (1986). Task and activity. In B. Christiansen, A. G. Howson & M. Otte (Eds.), *Perspectives on mathematics education* (pp. 243–269). Mathematics Education Library. https://doi.org/10.1007/978-94-009-4504-3_7
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., & Reis, P. C. P. (2013, outubro). *O jogo na aprendizagem matemática*. Comunicação no Congresso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores, Málaga. <http://hdl.handle.net/10400.26/4892>

- Cardoso, M. R. G., Naves, N. R., & Oliveira, G. S. (2014). Prática pedagógica nos primeiros anos do ensino fundamental: O aprendizado da leitura. *Cadernos da Fucamp*, 13(9), 120–136.
- Carvalho, V. P. (2011). *O lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil: Tecendo saberes/fazer na inclusão escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento].
<https://bdm.unb.br/handle/10483/2776>
- Carvalho, Á., Matos, C., Minderico, C., Almeida, C. T., Abrantes, E., Mota, E. A., Nunes, E., von Amann, G. P., Lopes, I., Bettencourt, J., Ribeiro, J. P., Ladeiras, L., Durval, M., Martins, M., Narigão, M., Frango, P., Leal, P., Graça, P., Melo, R., & Lima, R. M. (2017). *Referencial de educação para a saúde: Educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*. ME/DGE/DGS.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial_educacao_saude_origina1_4julho2017_horizontal.pdf
- Cavassin, J. (2008). Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *Revista Científica/FAP*, 3, 39–52.
- Causton-Theoharis, J. N., Theoharis, G. T., & Trezek, B. J. (2008). Teaching pre-service teachers to design inclusive instruction: A lesson planning template. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 381–399.
<https://doi.org/10.1080/13603110601156509>
- Cerveira, M. A. (2017). *O lúdico como promotor da aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais* [Relatório de estágio, Escola Superior de Educação de Coimbra]. <https://bdm.unb.br/handle/10483/2776>
- Christiansen, B., & Walther, G. (1986). Task and activity. In B. Christiansen, A. G. Howson, & M. Otte (Eds.), *Perspectives on mathematics education* (pp. 243–256). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-009-4504-3_7
- Christie, J. F. (2006). Play as a medium for literacy development. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 181–186). Routledge.
- Coelho, V., Sousa, V., Raimundo, R., & Figueira, A. (2017). The impact of a Portuguese middle school social–emotional learning program. *Health Promotion International*, 32(2), 292–300. <https://doi.org/10.1093/heapro/dav064>
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2017). *Planejando o trabalho em grupo*. Penso.

- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas (Coord.), *O valor das palavras: Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 159-176). ASA.
- Condessa, I. C., & Fialho, A. (2010). *(Re)aprender a brincar: Na barca do pirata*. Universidade dos Açores.
- Costa, A. (2004). Teatro, educação e ludicidade: Novas perspectivas em educação. *Revista Faced*, 4, 95–108.
- Costa, A., & Rodrigues, S. (2019). Grammar teaching in Portugal. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(2), 21–40.
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.809>
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua: Guião de implementação do programa*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>
- Costeira, M. (2021). Conceções de história. In L. G. Correia (Org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade* (pp. 244-263). Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
<https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa9>
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (2012). A leitura de histórias. In *Qualidade das interações entre pais e filhos* (pp. 16-19). Universidade do Minho.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lidel.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge.
- De Chiaro, S., & Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 350–357.
<https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300009>
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
- Del Hoyo, M., Dorrego L., & Ortega, M. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE: Más de 80 juegos y actividades teatrales*. Edelsa.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Doll Jr., W. E. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 243–253. <https://doi.org/10.1080/0022027890210304>
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo: *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística*, 165-177.

- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. ME/DGIDC.
https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: Uma reflexão centrada no ensino* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto].
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/19104/1/LIV_PedroDuarte_2021.pdf
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2019). A planificação como dimensão da ação docente: Especificidades na formação de professores de história. In C. Leite et al. (Orgs.), *Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas (CAFTe)* (pp. 173–186). CIIIE. <https://hdl.handle.net/10216/124327>
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2021). Planificar (n)o ensino à distância: Opções pedagógico-curriculares para o 1.º Ciclo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 205–225.
- Egan, K. (1994). *Uso da narrativa como técnica de ensino*. Dom Quixote.
- Engestrom, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engestrom, R. Miettinen & R-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge University Press.
- Enow, L., & Goodwyn, A. (2018). The invisible plan: How English teachers develop their expertise and the special place of adapting the skills of lesson planning. *English in Education*. <https://doi.org/10.1080/04250494.2018.1438119>
- Facchiano, L., Snyder, C., & Núñez, D. (2010). A literature review on breathing retraining as a self-management strategy operationalized through Rosswurm and Larrabee’s evidence-based practice model. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 23, 421–426.
- Falcão, M. (2013). Teatro no currículo: Avaliar o quê e para quê? In *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais* (pp. 148–164). CIED.
- Fatarelli, E. F., Ferreira, L. N. A. F., Ferreira, J. Q., & Queiroz, S. L. (2010). Método cooperativo de aprendizagem jigsaw no ensino de química. *Química Nova na Escola*, 32(3), 161–168.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. In P. Mabrouk (Ed.), *Active learning: models from the analytical sciences* (pp. 34-53). American Chemical Society.
- Felgueiras, M. L. (1994). *Pensar a história, repensar o ensino*. Porto Editora.
- Fenouillet, A. L. (1997). *Motivação e o sucesso escolar*. Editorial Presença.

- Fernandes, D. (2004). Avaliação das aprendizagens: Agenda para uma década e desafios para um sistema em mudança. In D. Fernandes (Ed.), *A avaliação das aprendizagens: Suporte à mudança das práticas educativas* (pp. 11–32). Texto Editores.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J-M. D. Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 132-140). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação formativa. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/DGE. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha1_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Formativa.pdf
- Ferreira, F. I. (2009). A formação e os seus efeitos: Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 329–344). Porto Editora.
- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do português – Língua materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Asa.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e pragmática – Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Editora.
- Fonseca, V. D. (2021). *Manual da observação psicomotora: Significação psiconeurológica dos seus factores*. Âncora Editora.
- Formosinho, J. (Org.). (2002). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano*. Universidade de São Paulo.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119–139). Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação: Teoria, perspectivas e prática*. Horizontes Pedagógicos.
- Franco, A. (1989). A gramática no ensino das segundas línguas. *Revista da Faculdade de Letras. Línguas e Literatura*, 2(6), 59-116.
- Franco, M. G. (2008). *A gestão das emoções na sala de aula: Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1.º ciclo do ensino básico*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freitas, L. V., & Freitas, C.V. (2003). *A aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.

- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos*. AMGH.
- García, C. B., & López, M. F. (1999). La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: Una propuesta concreta de trabajo en clase. In M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas & F. Ruiz (Eds.), *Actas del X Congreso Internacional de ASELE: Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 107-113). Universidad de Cádiz.
- Gardner, H. (1994). Intelligence in theory and practice: A response to Elliot W. Eisner, Robert J. Sternberg, and Henry M. Levin. *Teachers College Record*, 95, 576-583.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Edições ASA.
- Giordan A., Vecchi G. (1988). *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos*. Díada Editoras.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Pearson Education, Inc.
- Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz - Contributos para uma pedagogia da leitura*. Editorial Caminho.
- Gómez, J. C. (2014). Teatro como acontecimento: La importancia del error y del inacabamiento de las cosas en la pedagogía teatral. *Humanidades*, 4(1), 1–15.
<https://doi.org/10.15517/h.v4i1.16326>
- Gonçalves, D. (2013). *A importância da leitura nos anos iniciais escolares*. Universidade do Rio de Janeiro.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye: the relationships between speech and reading* (pp. 291-320). MIT Press.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical competências, conteúdos e padrões*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grando, R. C. (2000). *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/210144>
- Grandim, A. (2000). *Manual de jornalismo*. Universidade da Beira Interior.
- Guedes, T. (1990). *Ensinar a poesia*. ASA.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 103-118). Sage.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Huebner, D. (1967). Curriculum as concern for man's temporality. *Theory Into Practice*, 6(3), 172–179.
- Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: The impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 57–72.
<https://doi.org/10.1080/1356978042000185911>
- Jacinto, M., & Sanches, M. (2002). Aprender a ensinar: Práticas de supervisão no estágio pedagógico. *Revista de Educação*, 11(1), 79–102.
- Jean, G. (1989). *Na escola da poesia*. Instituto Piaget.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38, 67–73.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje: La cooperación en el aula y la escuela*. Aique.
- John, P. D. (2007). Lesson planning and the student teacher: Re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483–498.
<https://doi.org/10.1080/00220270500363620>
- Jones, M. (1985), Education and Racism. *Journal of Philosophy of Education*, 19, 223–234. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1985.tb00092.x>
- Kelley, A. V. (2004). *The curriculum*. SAGE Publications.
- Kishimoto, T. M. (1994). O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, 22, 105–128.
https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627204.pdf
- Kleiman, Â. B. (1999). *Oficina de leitura: Teoria e prática*. Pontes.
- Knüppe, L. (2006). Motivação e desmotivação: Desafio para as professoras do ensino fundamental. *Educar* 27, 277–290.
- Kohan, S. A. (2011). *Como escrever diálogos: A arte de desenvolver o diálogo no romance e no conto*. Gutenberg.
- Kowalski, I. (2020). ...e a expressão dramática. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. https://www.ipleiria.pt/esecs/wp-content/uploads/sites/15/2020/09/Livro_e_aExpressao_Dramatica.pdf
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education*, 3(1), 103–135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>

- Lacey, C. (1988). Professional socialization of teachers. In M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 634–645). Pergamon Press.
- Landeiro, A. S. (2009). *Para a promoção da leitura em voz alta: O concurso de leitura em voz alta na aula de português e de alemão* [Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/20422>
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146.
- Leitão, F. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Luso-Espanhola de Ediciones.
- Leitão, S., & Damianovic, M. C. (Orgs.). (2011). *Argumentação na escola: O conhecimento em construção*. Pontes Editores.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto I: Aprender por projectos centrados em problemas*. Edições Afrontamento.
- Leite, L., & Afonso, A. S. (2001). Aprendizagem baseada na resolução de problemas: características, organização e supervisão. *Boletín das Ciencias*, 48, 253-260.
- Leite, S. A. (2013). A leitura em voz alta como sonho desperto. Comunicação apresentada no 10.º Encontro AREAL de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Lisboa.
- Lição, J. (2007). *A Geometria na proposta de ajustamento – algumas questões*. Educação e Matemática, 95, 25–26.
- Locke, J. (1960). *Two treatises of government*. Cambridge University Press.
https://assets.cambridge.org/97805213/54486/frontmatter/9780521354486_frontmatter.pdf
- Lombardi, J. C., & Nascimento, M. I. M. (Orgs.). (2004). *Fontes, história e historiografia da educação*. Autores Associados.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M. (2006). *Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Psiquilíbrios.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lidel.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lidel.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. Pactor.
- López, C. R. (2012). *El Pensamiento de profesores y alumnos: Cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizaje*. Andavira.
- Loureiro, C. (2007). A Geometria na proposta de ajustamento – algumas questões. *Educação e Matemática*, 95, 25-26.

- Manguel, A. (1998). *Uma história da leitura*. Editorial Presença.
- Marques, C. M. (2010). *A argumentação oral formal em contexto escolar*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra].
<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/18135/1/A%20argumenta%C3%A7%C3%A3o%20oral%20formal%20em%20contexto%20escolar.pdf>
- Marrou, H.-I. (1976). *Do conhecimento histórico*. Editorial Aster.
- Mateus, M. N. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Revista de Educação*, 3(2), 3-16.
<https://doi.org/10.34620/eduser.v3i2.32>
- Matos, J., & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da matemática*. Universidade Aberta.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>
- McCarthy, K. S., & McNamara, D. S. (2021). The multidimensional knowledge in text comprehension framework. *Educational Psychologist*, 56(3), 196-214.
- Melo, M. D. (2008a). *Imagens na aula de história: diálogos e silêncios*. Edições Pedagogo.
- Melo, A. V. (2008b). *Jogo pedagógico, Brasil e a sua dinâmica territorial: Educação lúdica em geografia*. Universidade Cruzeiro do Sul.
<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/77.pdf>
- Mendes, H. (2011). *Motivação para a leitura e compreensão leitora no ensino básico: contributos para a inovação educacional*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Mendonça, A. (2007). *A problemática do insucesso escolar: A escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do século XX* [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira].
- Mercer, N. (2002). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos - 3.º ano – Estudo do Meio*. Ministério da Educação/DGE.

- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos - 4.º ano – Matemática*. Ministério da Educação/DGE.
- Ministério da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos - 2.º ano – Português*. Ministério da Educação/DGE.
- Ministério da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos - 1.º ano – Matemática*. Ministério da Educação/DGE.
- Ministério da Educação. (2018e). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos - 4.º ano – Estudo do Meio*. Ministério da Educação/DGE.
- Ministério da Educação. (2018f). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos - 5.º ano – Português*. Ministério da Educação/DGE.
- Ministério da Educação. (2018g). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos - 6.º ano – Português*. Ministério da Educação/DGE.
- Ministério da Educação. (2018h). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos - 3.º ano – Matemática*. Ministério da Educação/DGE.
- Monteiro, M. M., & Ferreira, P. T. (2007). *Ser humano – 2.ª parte Psicologia B 12.º ano*. Porto Editora.
- Montiel, A. (2015). *Programa de enriquecimento instrumental: Ensinar a pensar e sucesso educativo*. Chiado Editora.
- Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico: Um estudo em contexto de sala de aula* [Tese de mestrado, Universidade do Minho]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2631>
- Moreira, A. I. (2018). *A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do ensino básico: Educação histórica entre representações e práticas educativas*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Moreira, A. I., & Castro, J. A. (2017). Os professores do ensino básico nas aulas de história de Portugal. Análise dos resultados de uma entrevista. In L. Correia, R. Leão & S. Poças (Orgs.), *O tempo dos professores* (pp. 721-734). CIIE-FPCEUP.
- Moreira, A. I., & Duarte, P. (2019). A planificação na formação inicial e professores: Um retrato a partir dos contributos da educação histórica. *Indagatio Didactica*, 11(4), 41-60.
- Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: De ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 55–64.
<https://doi.org/10.20952/revtee.2016v19iss17pp55-64>

- Mosqueira, P. (2017). *O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus].
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18709/1/Patr%c3%adciaMosqueira.pdf>
- Mubaslat, M. M. (2012). *The effect of using educational games on the students' achievement in English language for the primary stage*. ERIC.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529467.pdf>
- Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: The developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 17(4), 399–416.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- Nabais, J. (s. d.). *O calculador Multibásico*. Centro de Psicologia Aplicada à Educação.
- Neto, M. (2015). *Um estudo sobre geometria no 1.º Ciclo: Simetria em figuras planas*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto].
<http://hdl.handle.net/10400.22/7726>
- Neves, A. T. F. (2023). *Ciência cidadã: Educação em alterações climáticas no 1.º ciclo do ensino básico* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa].
https://repositorio.ulisboa.pt/jspui/bitstream/10400.5/98518/1/scnd990026354741957td_Ana_Neves.pdf
- Niles, R. P., & Socha, K. (2014). A importância das atividades lúdicas na educação infantil. *Ágora: revista de divulgação científica*, 19(1), 80–94.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nuhrenborger, M., & Steinbring, H. (2008). Manipulatives as tools in mathematics teacher education. In D. Tirosh & T. Wood (Eds.), *The international handbook of mathematics teacher education* (pp. 157-181). Sense Publishers.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- OECD. (2021). 21st-century readers: developing literacy skills in a digital world: PISA report. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Oliveira, E. S. G., & Cunha, V. L. (2006). O estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: Desafios a vencer e construção de novas subjetividades. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (14), 1-19.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54701403>
- Oliveira, L. C., Jones, L., & Smith, S. M. (2021). A language-based approach to content instruction (LACI) for multilingual learners: Six Cs of scaffolding in first grade.

- Journal of Language Identity and Education*, 1–16.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1885409>
- Organização Mundial da Saúde (OMS). <https://www.who.int/>
- Pacheco, J. A. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. Almeida & J. Tavares (Orgs.), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111-132). Porto Editora.
- Panaino, R. (2012). Metodologia e prática da educação matemática. In E. Unglaub (Org.), *Desafios metodológicos do ensino* (pp. 117–130). UNASPRESS.
- Pedra, A. J. S., Silva, M., Santos, R., Gonçalves, L. M. S., & Stevanato, L. (2014). Possibilidades na formação docente: Jogos pedagógicos como recursos no processo de aprendizagem em língua portuguesa e matemática. In M. C. Muller & M. Magalhães (Orgs.), *Enfrentamentos e diálogos: Aparentamentos sobre cursos de licenciatura em letras e pedagogia* (pp. 57–80). Pandion.
- Pennac, D. (2010). *Como um romance*. Edições Asa.
- Pereira, N. S., & Pinto, A. M. (2018). Development of a social and emotional learning program using educational dance: A participatory approach aimed at middle school students. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 52–57.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.03.003>
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Edições ASA.
- Pessanha, A. M. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Instituto de Inovação Educacional.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion.
- Piaget, J. (1990). *Epistemologia genética*. Martins Fontes.
- Pinto, M. G. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra entidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 95-123.
- Pinto, C. L., & Tavares, H. M. (2010). O lúdico na aprendizagem: Aprender e apreender. *Revista da Católica, Uberlândia*, 2(3), 226-235.
- Ponte, J. P., Oliveira, H., Brunheira, L., Varandas, J. M., & Ferreira, C. (1998). O trabalho do professor numa aula de investigação matemática. *Quadrante*, 7(2), 41-70.
- Ponte, J. P., Oliveira, H., Cunha, M. H., & Segurado, M. I. (1998). *Histórias de investigações matemáticas*. Projecto Matemática Para Todos – Investigações na Sala de Aula.
https://www.researchgate.net/publication/261178171_Historias_de_investigacoes_matematicas
- Ponte, J. P., Quaresma, M., & Mata-Pereira, J. (2020). *Como desenvolver o raciocínio matemático na sala de aula?* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2009). O Novo Programa de Matemática: Uma oportunidade de mudança. *Revista Educação e Matemática*, 105, 2-6.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zuccheromaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Artmed.
- Porto, A. A. A., & Kafrouni, R. (2013). Teatro e desenvolvimento psicológico infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(3), 575-585.
- Prata, M. J. B. (2018). *O ensino do texto argumentativo a alunos de 9.º ano de escolaridade*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra].
<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/87594/1/O%20ensino%20do%20texto%20argumentativo%20a%20alunos%20do%209.%C2%B0%20ano%20de%20escolaridade.pdf>
- Prieto, M. (2007). La dramatización: Una técnica lúdica de aprendizaje. *Boletín de ASELE*, 36, 11-25.
- Queiroz, A. (2015). *A utilização do laboratório gramatical nas aulas de português como língua materna e de espanhol como língua estrangeira* [Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/81782>
- Raimundo, R. (2019). *Devagar se vai ao longe: Programa de promoção de competências socioemocionais. 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico*. Ideas com História.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(3), 21–43. <https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.68>
- Reis, P. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* [Tese de Doutoramento, Universidade de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10400.26/2238>
- Relvas, A. M. S. (2008). *O desenvolvimento da competência da escrita no ensino secundário: estratégias de planificação, textualização e revisão* [Tese de Mestrado, Universidade da Beira Interior].
- Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento curricular*. Texto Editora.
- Ribeiro, I., Leal, M. J., Ribeiro, M., Forte, A., & Fernandes, I. (2009). Hábitos de leitura de filhos e pais. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Coords.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: Ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 155- 249). Edições Almedina.
- Rino, J. (2004). *O jogo, interacções e matemática*. Edições da Associação de Professores de Matemática.

- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação /DEB.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In *Revista Noesis* 71, 24-29.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2020). Articulação curricular e a relevância como critério do essencial: Para uma tentativa de clarificação conceptual. *Revista de Estudos Curriculares*, 11(1), 65–85.
- Rosenshine, B. (1987). Explicit teaching and teacher training. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 34–36. <https://doi.org/10.1177/002248718703800308>
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 376–391). Macmillan.
- Ross, B. (1997). Towards a framework for problem-based curricula. In Boud, D. & Feletti, G. (Eds.), *The challenge of problem-based-learning* (pp. 28-35). Kogan Page.
- Ruivo, M. I. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus: Apresentação de um suporte interactivo de leitura* [Tese de doutoramento, Universidade de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10400.26/2324>
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In *Attention and performance VI*. Hillsdale.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M.J., (2000). Supervisão reflexiva: A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão* (pp. 79- 85). Porto Editora.
- Sacristán, J. (1989). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Sacristán, J. G., & Gómez, Á. P. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Salvador, L. (2017). Aprender a ler escrevendo: Impacto de um programa de escrita na leitura de crianças do 1.º ano do E.B. em risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem. [Tese de Doutoramento, ISPA]. <http://hdl.handle.net/10400.12/6066>
- Sampaio, M. F. S. M. (2018). *Discursos didáticos das expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico: Práticas e estratégias* [Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. https://run.unl.pt/bitstream/10362/69723/1/Sampaio_2018.pdf
- Santos, S. M. (2000). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Vozes.
- Santos, L., & Dias, S. (2006). *Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback*. Edições da Associação de Professores de Matemática.

- Sardinha, M. G. (2007). Formas de ler: ontem e hoje. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores – das teorias às práticas* (pp. 1-8). Lidel.
- Saviani, D. (2006). *Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política*. Autores Associados.
- Schiller, P., & Rossano, J. (1990). *Guia curricular*. Instituto Piaget.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 79–91). Dom Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Schubert, W. H. (2009). What is worthwhile: From knowing and needing to being and sharing. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 6(1), 22–40.
- Serrazina, L., & Matos, J. (1988). *O geoplano na sala de aula*. Edições da Associação de Professores de Matemática.
- Severino, F. E. S. (Org.), Severino, A. J., Fernandes, C. M. B., Ghiggi, G., Goergen, P., & Guzzo, V. (2011). *Ética e formação de professores: Política, responsabilidade e autoridade em questão*. Cortez Editora.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto*. Pactor.
- Silva, L. M. (1983). *Planificação e metodologia: o sucesso escolar em debate*. Porto Editora.
- Silva, M. C. (2010). Para uma didática da gramática: A aula de língua portuguesa como um laboratório de língua. In A. M. Brito, F. Silva, J. Veloso & A. Fiéis (Orgs.), *Textos seleccionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa Linguística* (pp. 717–732). APL. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2372>
- Silva, V. F. (2011). Atividades prosódicas: A leitura dramatizada. *Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*, 13(1), 1–10.
- Silvano, P., & Rodrigues, S. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática: Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (Org.), *Gramática: História, teorias, aplicações* (pp. 275–286). Universidade do Porto. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8300.pdf>
- Siméon, J. (2015). *A vitamina P – Poesia, porquê, para quem, como?*. Trinta por uma Linha.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. ME/DGIDC.
- Sim-Sim, I., & Micaelo, M. (2006). Determinantes da compreensão de leitura. In I. Sim-Sim (Coord.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 11-34). Edições Asa.
- Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and reading*. Holt, Rinehart & Winston.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro – a aventura de ler*. Porto Editora.

- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Artmed.
- Sousa, O. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores – das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lidel.
- Sousa, L. O., & Bernardino, A. D. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere Et Educare*, 6(12), 235-249.
<https://doi.org/10.17648/educare.v6i12.4643>
- Stacey, K., Helme, S., Archer, S., & Condon, C. (2002). The effect of epistemic fidelity and accessibility on teaching with physical materials: A comparison of two models for teaching decimal numeration. *Educational Studies in Mathematics*, 47, 199–221.
- Stakić, M., & Zrnzević, N. (2015). Motor and breathing exercises as factors of pupils' adaptation to learning primary reading and writing. *Activities in Physical Education and Sport*, 5(2), 221–226. <https://fsprm.mk/wp-content/uploads/2022/03/Pages-from-APES-2-2015-22.pdf>
- Teixeira, T., & Teruel, T. (2009). *De Freire a Boal*. Ñaque Editora.
- Tezani, T. C. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: Aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista* (7) 1/2, 1–16.
<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2006.v7n1-2.603>
- Thouin, M. (2008). *Resolução de problemas científicos e tecnológicos*. Horizontes Pedagógicos.
- Travaglia, L. C. (2003). *Gramática: Ensino plural*. Cortez.
- UNESCO. (2016). *Educação para a cidadania global: Tópicos e objetivos de aprendizagem*.
<http://www.unesco.org/new/en/global-citizenship-education>
- UNESCO. (2020). *Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the Futures of Education initiative*. UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>
- Unite, N. (2017, abril). *Escolas sustentáveis que educam para a sustentabilidade*. Comunicação apresentada na Conferência da Green School, São Paulo.
- Vale, I. (2009). Das tarefas e padrões visuais à generalização. In J. Fernandes, H. Martinho, & F. Viseu (Orgs.), *Atas do Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 35-63). APM.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "pedagogia de fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8–20.

- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por projeto na educação de infância*. MEC/DGIDC
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Vaz, J. P. (1998). *Compreensão na leitura: Processos e estratégias para ativação de competências* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Coimbra.
- Veloso, E. (1998). *Geometria: temas actuais – materiais para professores*. Instituto de Inovação Educacional.
- Veiga-Simão, A. M. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 93-103). Instituto de Educação e Psicologia: Centro de Investigação em Educação.
- Vieira, F. (2006). Prefácio: No caleidoscópio da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 7–14). Edições Pedagogo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Volet, S., Fanget, M. & Dambrum, M. (2015). Mindfulness meditation and relaxation training increases time sensitivity. *Consciousness and Cognition*, 31, 86–97.
- Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Instituto Piaget.
- Wells, G. (2011). Integrating CHAT and action research. *Mind, Culture, and Activity*, 18(2), 161–180. <https://doi.org/10.1080/10749039.2010.493594>
- Xavier, L. (2012). Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta. *Exedra: Revista Científica ESEC*, 468–478. <http://exedra.esec.pt/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/37-numerotematico-2012.pdf>
- Xavier, L. (2013). Ensinar e aprender gramática: Algumas abordagens possíveis. *Educação e Formação. Exedra: Revista Científica ESEC*, 7, 138–148.
<http://exedra.esec.pt/wpcontent/uploads/2014/08/13EF-v2.pdf>
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Edições Asa.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: Uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Eds.), *Os professores e a sua formação* (pp.115-138). Dom Quixote.

Anexos

Anexo 1
Folha de registo da proposta de resolução de problemas



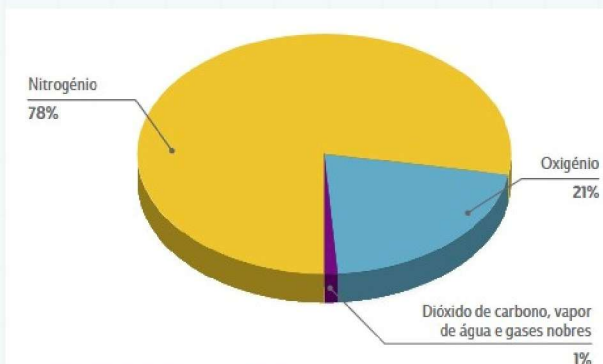
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

1. INTRODUÇÃO

Os constituintes do ar

O ar da atmosfera é constituído por uma mistura de gases.

Os gases que existem em maior quantidade são o **nitrogénio** (ou azoto) (cerca de 78%) e o **oxigénio** (cerca de 21%). Existem também o **dióxido de carbono**, o **vapor de água** e outros gases, designados **gases nobres**, que constituem cerca de 1% dos gases da atmosfera.



2. PROBLEMA



É possível ver o ar?



3. PENSO QUE...

Assinala com um X a opção que melhor se adequa ao que pensas sobre o problema apresentado e justifica.

☐ Penso que é possível ver o ar.

Justifica:

☐ Penso que NÃO é possível ver o ar.

Justifica:

4. REGRAS DE SEGURANÇA



Durante a testagem das soluções, deves ser cuidadoso na manipulação de todos os materiais!



5.MATERIAL

Planeia uma proposta de solução com o teu grupo e recolhe os materiais de que necessitam, assinalando com um X os materiais escolhidos.

☐ recipiente

☐ palhinha

☐ bacia de plástico

☐ areia

☐ copo

☐ balão

☐ folha de cartolina

☐ outro:

☐ garrafa vazia

☐ água

☐ lenços de papel

6.PROPOSTAS DE SOLUÇÃO



Preenche a tabela com as propostas de solução apresentadas.

	Descreve brevemente a proposta de solução	Resolveu o problema?
Grupo 1		
Grupo 2		
Grupo 3		
Grupo 4		



7.SOLUÇÃO MAIS EFICAZ

Qual a proposta de solução que te pareceu mais eficaz? Justifica a tua resposta.

Anexo 2
Proposta de laboratório gramatical sobre o uso da vírgula

5.º ANO - PORTUGUÊS

EXISTEM VÍRGULAS PROIBIDAS?



1. Observa as frases da coluna A.

Coluna A	Coluna B
<u>A professora Teresa</u> levou-nos ao pavilhão.	*A professora Teresa, levou-nos ao pavilhão.
<u>O Miguel</u> caiu quando jogava à apanhada.	*O Miguel, caiu quando jogava à apanhada.
<u>A enfermeira</u> ajudou-o logo.	*A enfermeira, ajudou-o logo.
<u>A Carolina</u> mostrou-nos um jogo novo.	*A Carolina, mostrou-nos um jogo novo.
<u>O Tomás e a Ana</u> ganharam duas vezes!	*O Tomás e a Ana, ganharam duas vezes!

1.1. Substitui os grupos nominais sublinhados por um pronome pessoal (ele, eles, ela, elas).

1.2. Identifica a função sintática desses grupos.

2. Observa, agora, as frases da coluna B que estão pontuadas de forma incorreta.

2.1. Tendo em conta as conclusões a que chegaste nas perguntas 1.1. e 1.2., completa a primeira regra sobre vírgulas proibidas.

Vírgulas proibidas - Regra n.º 1

Não podemos separar com vírgula o _____ do _____.

3. Observa as frases da coluna A.

Coluna A	Coluna B
A professora Ana comprou <u>rebuçados</u> .	*A professora Ana comprou, rebuçados.
A Marta encontrou <u>o Tomás</u> .	*A Marta encontrou, o Tomás.
A professora enviou <u>várias cartas</u> .	*A professora enviou, várias cartas.
A Carolina comeu <u>um gelado</u> .	*A Carolina comeu, um gelado.
A Beatriz tirou <u>fotografias</u> .	*A Beatriz tirou, fotografias.

3.1. Substitui os grupos nominais sublinhados por um pronome pessoal (o, os, a, as).

3.2. Identifica a função sintática desses grupos.

--

4. Observa, agora, as frases da coluna B que estão pontuadas de forma incorreta.

2.1. Tendo em conta as conclusões a que chegaste nas perguntas 3.1. e 3.2., completa a segunda regra sobre vírgulas proibidas.

Vírgulas proibidas - Regra n.º 2

Não podemos separar com vírgula o _____ do _____.

5. Observa as frases das colunas A e B e, depois de recordares o que acontece com os verbos “ser” e “estar”, completa a terceira regras sobre as vírgulas proibidas.

Coluna A	Coluna B
O Miguel estava assustado.	*O Miguel estava, assustado.
Tu és divertido.	*Tu, és divertido.

RECORDA

Os verbos “ser” e “estar” aparecem sempre acompanhados de algumas palavras.

COMPLETA

Vírgulas proibidas - Regra n.º 3

Não podemos separar com vírgula os verbos _____ e _____ das palavras obrigatórias que os acompanham.

PRÁTICA

Lê o texto com atenção e rodeia a vírgulas que estão colocadas de forma incorreta, tendo em conta o que aprendeste sobre as vírgulas proibidas.

Um dia especial

No dia da criança, a escola preparou uma manhã cheia de surpresas para todos os alunos. A professora Teresa, começou a aula com uma história divertida e depois apresentou, as atividades. O Miguel e a Beatriz, trouxeram tintas, pincéis e folhas grandes para fazermos um
5 cartaz. A sala estava, cheia de cor e o ambiente, era muito animado.

A turma trabalhou em grupos, criou desenhos, escreveu frases e decorou a porta da sala. A professora Ana, disse que o nosso cartaz era o mais criativo da escola. A Carolina, ajudou toda a gente e estava, muito empenhada.

10 O Tomás, estava entusiasmado e fez um desenho com estrelas, corações e balões. No fim da manhã, fomos ao pavilhão onde havia jogos, uma pequena peça de teatro e música. O lanche, foi oferecido pela associação de pais e estava delicioso. Este dia foi, especial para todos porque aprender também pode ser divertido.



BOM TRABALHO!

Anexo 3
Inquérito por questionário aplicado aos alunos de uma turma de 6.º ano

Nome: _____

Turma: _____

Data: _____

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

HÁBITOS DE LEITURA



Este questionário tem como objetivo conhecer melhor os teus hábitos de leitura, as tuas preferências e o que pensas sobre o ato de ler. As tuas respostas são importantes para te ajudarmos a encontrar livros que gostes e para melhorarmos as atividades de leitura na turma.

Lembra-te: não há respostas certas ou erradas – responde com sinceridade!

1 Gostas de ler por iniciativa própria?

☐

Sim

☐

Mais ou menos

☐

Não

2 Quando lêes consegues perceber bem o que acontece na história?

☐

Sempre

☐

Às vezes

☐

Nem sempre

3 Que benefícios achas que a leitura pode trazer? (Podes assinalar mais que uma opção).

☐

Enriquece o vocabulário

☐

Ajuda a resolver problemas

☐

Solta a imaginação

☐

Ajuda a ler melhor em voz alta

☐

Ajuda a escrever melhor

4 Que tipos de livros costumás ler? (Podes assinalar mais do que uma opção).

☐

Banda desenhada

☐

Livros de ficção

☐

Livros científicos

☐

Livros de aventura

☐

Livros de poesia

☐

Outros: _____

5 Quanto tempo por semana costumás dedicar à leitura?

☐

Mais de 4 horas

☐

Entre 2 a 3 horas

☐

Entre 1 a 2 horas

☐

Menos de 30 minutos

6 Quando lêes refletés sobre o que leste e relacionas com outras experiências do teu quotidiano?

☐

Sempre

☐

Às vezes

☐

Nem sempre

7 Costumas ler com alguém partilhar sobre o que leste?

☐

Sim

☐

Não

☐

Raramente

8 O que sentes quando lêes?

☐

Entusiasmo

☐

Curiosidade

☐

Aborrecimento

☐

Indiferença

OBRIGADA PELAS TUAS RESPOSTAS!



Anexo 4
Grelha de avaliação da atividade de Estudo do Meio – 4.º ano

CrITÉrios	Preenchimento das conceções prévias	Registo da solução ao problema e materiais utilizados	Avaliação das soluções obtidas	Total	Total qualitativo
Cotação	3	4	3	10	
Aluno					
A1	3	4	3	10	Muito Bom
A2	3	4	1,5	8,5	Bom
A3	3	4	1,5	8,5	Bom
A4	3	4	3	8,5	Bom
A5	3	4	3	10	Muito Bom
A6	3	2	3	8	Bom
A7	3	2	1,5	6,5	Suficiente
A8	3	2	1,5	6,5	Suficiente
A9	1,5	2	3	6,5	Suficiente
A10	3	1	3	7	Bom
A11	1,5	2	1,5	5	Suficiente
A12	1,5	4	3	8,5	Bom
A13	1,5	2	3	6,5	Suficiente
A14	1,5	2	3	6,5	Suficiente
A15	3	4	1,5	8,5	Bom
A16	3	4	1,5	8,5	Bom
A17	3	2	3	8	Bom
A18	1,5	2	3	6,5	Suficiente
A19	3	4	3	10	Muito Bom
Médias	2,53	2,89	2,45	7,79	Bom

Anexo 5
Proposta de trabalho sobre a simetria de reflexão

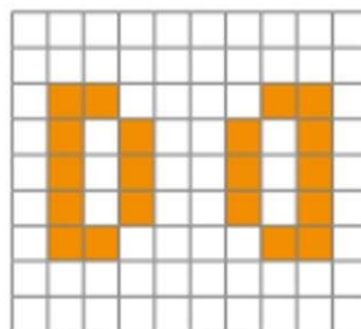
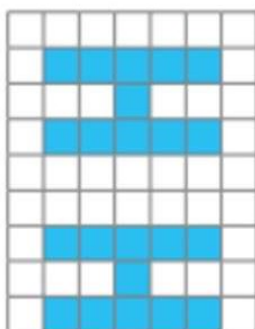
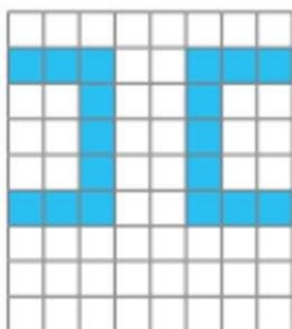
NOME:

DATA:

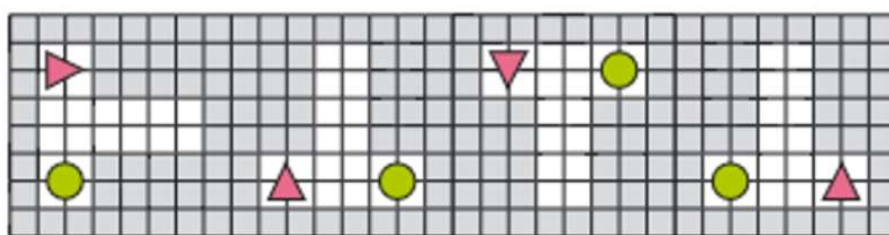
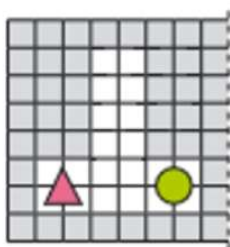
MATEMÁTICA - 3.º ANO

Simetria de reflexão

1. Traça os eixos de reflexão em cada uma das figuras.



2. Assinala com um X a figura que corresponde à primeira, considerando um eixo de reflexão vertical, marcado a tracejado.



A

☐

B

☐

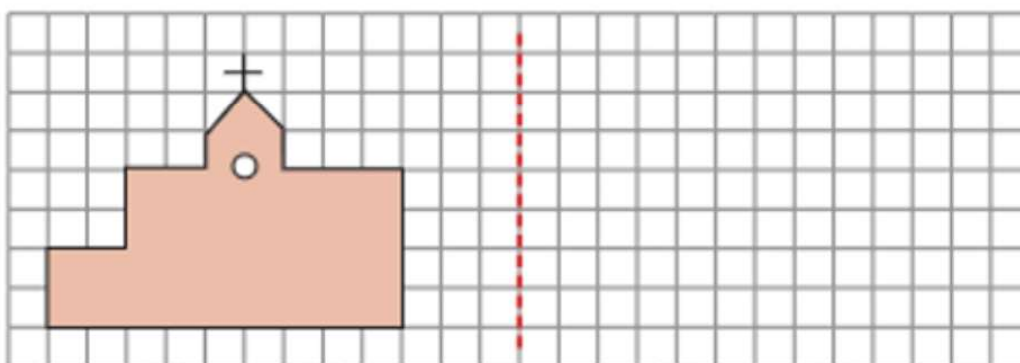
C

☐

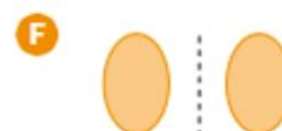
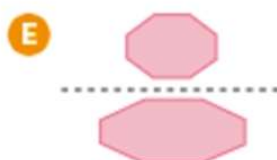
D

☐

3. Desenha a figura que seja a reflexão da apresentada, tendo em conta o eixo de reflexão vertical.



4. Rodeia as figuras que apresentam reflexão, tendo em conta o eixo de reflexão a tracejado.



Anexo 6
Grelha de avaliação da atividade de Matemática – 3.º ano

CrITÉrios	Representação dos eixos de reflexão	Identificação da reflexão da figura	Representação da reflexão da figura	Identificação das figuras que apresentam reflexão	Total	Total qualitativo
Cotação	3	1	2	4	10	
Aluno						
A1	3	1	2	2	8	Bom
A2	3	1	2	2	8	Bom
A3	3	1	2	4	10	Muito Bom
A4	3	0	2	2	7	Bom
A5	3	1	0	2	6	Suficiente
A6	3	0	2	2	7	Bom
A7	3	0	2	2	7	Bom
A8	3	1	2	4	10	Muito Bom
A9	3	1	2	4	10	Muito Bom
A10	3	1	2	4	10	Muito Bom
A11	3	1	2	4	10	Muito Bom
A12	3	1	2	2	10	Muito Bom
A13	3	1	2	4	10	Muito Bom
A14	3	1	0	4	8	Bom
A15	3	1	2	4	10	Muito Bom
A16	3	1	2	4	10	Muito Bom
A17	3	1	2	4	10	Muito Bom
A18	3	1	2	4	10	Muito Bom
A19	3	1	2	4	10	Muito Bom
A20	3	0	2	4	9	Muito Bom
A21	3	1	2	2	10	Muito Bom
A22	3	1	2	4	10	Muito Bom
A23	3	1	2	4	10	Muito Bom
A24	3	1	2	4	10	Muito Bom
A25	3	1	2	4	10	Muito Bom
Médias	3	0,84	1,84	3,36	9,2	Muito Bom

Anexo 7
Grelha de avaliação da atividade de História e Geografia de Portugal – 6.º
ano

Crítérios	Clareza da ideia principal	Ligação com os conteúdos da aula	Justificação/ Argumentação	Organização do texto	Expressão escrita	Contextualização histórica	Nível Global de Desempenho (Média de Níveis)	Total (arredondado às unidades)
Cotação	[1, 2, 3, 4 ou 5]	[1, 2, 3, 4 ou 5]	[1, 2, 3, 4 ou 5]	[1, 2, 3, 4 ou 5]	[1, 2, 3, 4 ou 5]	[1, 2, 3, 4 ou 5]	[1, 2, 3, 4 ou 5]	[1, 2, 3, 4 ou 5]
Aluno								
A1	3	3	2	3	2	3	2,7	3
A2	3	3	3	3	3	3	3	3
A3	5	5	4	4	4	4	4,3	4
A4	4	3	3	3	3	3	3,2	3
A5	5	4	4	4	5	5	4,5	5
A6	5	5	5	5	5	5	5	5
A7	4	4	4	4	4	4	4	4
A8	4	4	4	4	4	4	4	4
A9	4	4	4	4	4	5	4,7	5
A10	4	4	4	4	4	5	4,7	5
A11	3	3	4	4	4	4	3,7	4
A12	3	2	3	3	2	3	2,7	3
A13	5	5	5	4	5	4	4,7	5
A14	5	4	5	5	5	5	4,8	5
A15	5	4	5	5	5	5	4,8	5
A16	5	5	5	5	5	4	4,8	5
A17	5	5	4	5	4	5	4,7	5
A18	2	2	2	2	2	2	2	2
A19	4	4	4	4	4	3	3,8	4
A20	4	4	4	4	4	3	3,8	4
A21	2	2	2	3	3	3	2,5	3
A22	3	2	3	3	2	2	2,5	3
A23	4	3	4	3	3	3	3,3	3
A24	4	4	4	4	4	4	4	4
A25	4	5	5	5	5	5	4,8	5
Médias	3,96	3,72	3,84	3,88	3,8	3,72	3,88	4,04

Anexo 8
Cartaz de divulgação do projeto “Textos que saltam da página”

TEXTOS QUE SALTAM DA PÁGINA



Um convite à
leitura, à escrita e à
imaginação!

Destinado aos alunos do 6.º ano

Junta-te a esta viagem!

A leitura e a escrita ganham vida quando
os alunos se tornam autores das suas
próprias histórias.

Acompanha:

- 🎭 Leituras dramatizadas
- 🎨 Exposição de excertos ilustrados

 de janeiro a abril

Em parceria com a Biblioteca Escolar

Anexo 9
Ficha de avaliação da proposta de trabalho de projeto

nome:

data:

AVALIAÇÃO DO PROJETO

Esta ficha tem como objetivo ajudar-te a refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo do projeto. A avaliação permite reconhecer os progressos, identificar dificuldades e pensar em formas de melhorar.

A tua opinião é importante! Lê com atenção cada afirmação e assinala com um X a opção que melhor descreve a tua experiência. Responde com sinceridade.

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Senti-me envolvido(a) nas atividades propostas.				
Tive liberdade para escolher temas, livros ou formas de escrever.				
Senti-me motivado(a) para ler mais do que o habitual.				
Gostei das dinâmicas de partilha e dos momentos de leitura em grupo.				
Descobri livros ou géneros que ainda não conhecia.				
Sinto que compreendo melhor o que leio.				
Passei a pensar mais sobre o que leio e a dar a minha opinião.				
Partilhei leituras com os colegas com confiança.				
Aprendi a organizar melhor as minhas ideias ao escrever.				
Sinto que a minha escrita está mais clara e criativa.				
Gostei de escrever textos com temas diferentes e originais.				
Receber feedback ajudou-me a melhorar os meus textos.				