



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

Teresa Isabel Neves da Silva Dias Líbano Monteiro

Lisboa, julho de 2026

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Profissional I, II, III e IV

Teresa Isabel Neves da Silva Dias Líbano Monteiro

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Teresa da Silveira Botelho.



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) Ama Teresa Trams Feuz Colares

Pereira da Silveira Botelho

Coorientador/a (nome completo) _____

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Teresa Isabel Neves da Silva Dias Libano
Monteiro

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

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

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

Lisboa, 9 de julho de 2026

O/A Orientador/a

Teresa da Silveira Botelho

(Assinatura)



Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha mais profunda gratidão a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho, concretizando uma etapa tão significativa no meu percurso académico e pessoal.

A Deus, pelo dom da existência e pela enorme bênção de poder pertencer à minha família, o pilar inabalável de toda a minha vida. Aos meus avós, com especial carinho: à minha avó paterna, cujo exemplo inspirador como professora primária plantou em mim a semente desta vocação; e aos meus avós maternos, recordados por todo o afeto, dedicação e por saber que podia, invariavelmente, contar com eles.

Aos meus pais, pelo dom da vida e pelo amor altruísta e incondicional com que sempre me envolveram, constituindo o meu porto seguro. À minha mãe, pela sua presença protetora e constante, cuja dedicação foi essencial para a construção de quem sou hoje. Ao meu irmão, à minha cunhada e ao meu sobrinho, por acreditarem sempre em mim.

Ao meu marido, companheiro de uma vida inteira e de uma caminhada conjunta de 37 anos. A sua cumplicidade, paciência e amor foram o alicerce indispensável para que eu pudesse trilhar este exigente caminho com serenidade e confiança. Aos meus cinco filhos, pelo incentivo constante e por me terem ajudado a prosseguir e a persistir nesta grande aventura que foi o regresso aos estudos. A todos os meus amigos, que me apoiaram e me transmitiram a força necessária nos momentos de maior exigência.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD), cuja partilha de conhecimento, orientação e dedicação foram de extrema importância ao longo de toda esta caminhada académica, bem como às professoras cooperantes, pelos valiosos conselhos transmitidos durante a prática do estágio. Aos meus colegas de curso, pelos momentos partilhados, pelo espírito de ajuda e pelas amizades construídas ao longo desta jornada.

À minha orientadora de mestrado, Professora Doutora Teresa da Silveira Botelho, a quem dedico uma admiração profunda. Desde o primeiro ano da Licenciatura que me entusiasmou enquanto docente de História, um privilégio que se estendeu ao Mestrado nas Unidades Curriculares de História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo e Didática de HGP no 2.º Ciclo. Atualmente, no papel de orientadora, assumiu com mestria a missão de me guiar na construção do presente relatório, partilhando generosamente a sua vasta experiência e sabedoria. Sempre com um enorme sorriso acreditou sempre nas minhas capacidades.

Finalmente, aos alunos com quem convivi e aprendi durante o estágio profissional, que conferiram verdadeiro sentido a este percurso, validando a premissa da constante dialética da docência: também se aprende ao ensinar.

Resumo

O presente Relatório contém vivências e aprendizagens efetuadas no âmbito do Estágio Profissional, inserido nas unidades curriculares do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação João de Deus.

Conduzido ao longo de quatro semestres em contextos escolares diversos, o estágio proporcionou a integração crítica de saberes teóricos em práticas reais de ensino, promovendo o aperfeiçoamento de competências pedagógicas, relacionais e reflexivas indispensáveis à prática docente.

O relatório estrutura-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado Relatos de Estágio, o segundo capítulo, Planificações, o terceiro capítulo, Dispositivos de Avaliação e o quarto capítulo apresenta um Trabalho de Projeto denominado “Natal.in.Musica”.

Este relatório reflete uma prática pedagógica pautada por uma docência humanista, crítica e comprometida. As experiências vividas e refletidas evidenciam a relevância da supervisão pedagógica, da cooperação entre docentes e da construção de uma identidade profissional alicerçada na ética e na reflexão. Nesta conformidade, 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).

Assim, a prática de ensino supervisionada constitui um espaço de aprendizagem ativa, de análise e de transformação das práticas educativas, promovendo o desenvolvimento de competências profissionais complexas.

Por fim, este documento traduz a síntese de um processo de amadurecimento profissional e pessoal, caracterizado pelo envolvimento, investigação e pela convicção na educação enquanto espaço privilegiado de transformação social e humana.

Palavras-Chave: Estágio Profissional; Avaliação Formativa; Docência Reflexiva; Ensino do 1.º e 2.º Ciclo de Português e História e Geografia de Portugal.

Abstract

This Report contains experiences and learning carried out within the scope of the Professional Internship, inserted in the curricular units of the Master's Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal of the 2nd Cycle of Basic Education, at the João de Deus School of Education.

Carried out over four semesters in different school contexts, the internship provided the critical integration of theoretical knowledge into real teaching practices, promoting the improvement of pedagogical, relational and reflective skills indispensable to teaching practice.

The methodology that guides this report assumes a qualitative character, based on the collection of data in an educational environment in the schools where the internship took place, using two essential instruments: observation and documentary analysis.

The report is structured in four chapters. The first chapter, entitled Internship Reports, the second chapter, Planning, the third chapter, Assessment Devices, the fourth chapter, presents a Work Project called "Christmas in Music".

This report is an expression of pedagogical practice guided by humanistic, critical and committed teaching. The experiences lived and reflected show the relevance of pedagogical supervision, cooperation between teachers and the construction of a professional identity based on ethics and reflection.

Accordingly, supervision assumes a central role and should be understood as a reflective and collaborative practice, which promotes the questioning and transformation of pedagogical thinking, in a perspective that is both individual and social (Viera, 2006).

Thus, supervised teaching practice constitutes a space for active learning, analysis and transformation of educational practices, promoting the development of complex professional skills.

Finally, this document translates the synthesis of a process of professional and personal maturation, characterized by involvement, research and conviction in education as a privileged space for social and human transformation.

Keywords: Professional Internship; Formative Assessment; Reflective Teaching; Teaching of the 1st and 2nd Cycle of Portuguese, History and Geography of Portugal.

índice

Índice de Figuras.....	x
Índice de Tabelas.....	xi
Introdução	1
1. Metodologia	3
2. Identificação e contextualização do estágio profissional	3
3. Calendarização e Cronograma	6
Capítulo 1 – Relatos de Estágio.....	8
1.1. Breve síntese do capítulo	8
1.2. Relatos de Estágio	8
1.2.1. Relato de Estágio 1 – 22/11/2024 – Estudo do Meio 3.º Ano	8
1.2.2. Relato de Estágio 2 – 29/11/2024 – Português 3.º Ano.....	10
1.2.3. Relato de Estágio 3 – 08/05/2025 – Português 1.º Ano	13
1.2.4. Relato de Estágio 4 – 15/5/2025 – Estudo do Meio 1.º Ano	16
1.2.5. Relato de Estágio 5 – 12/06/2025 – Matemática 1.º Ano	20
1.2.6. Relato de Estágio 6 – 13/11/2025 – História e Geografia de Portugal 5.º Ano	22
1.2.7. Relato de Estágio 7 – 02/12/2025 – História e Geografia de Portugal 6.º Ano	25
1.2.8. Relato de Estágio 8 – 05/12/2025 – Português 5.º Ano.....	29
1.2.9. Relato de Estágio 9 – 24/02/2026 – Português 6.º Ano.....	32
1.2.10. Relato de Estágio 10 – 25/02/2026 – Português 6.º ano	35
Capítulo 2. Planificações	39
2.1. Descrição do capítulo	39
2.2. Fundamentação Teórica.....	39
2.3. Planificações em quadro	41
2.3.1. Planificação de Aula de Estudo do Meio 1.º Ano	41
2.3.2. Planificação da Aula de Estudo do Meio 2.º Ano	44
2.3.3. Planificação da Aula de Português 3.º Ano	46
2.3.4. Planificação da Aula de Matemática 4.º Ano	48
2.3.5. Planificação da Aula de Português 5.º ano	51
2.3.6. Planificação da Aula de HGP 5.º ano	51
2.3.7. Planificação da Aula de Português 6.º ano	57
2.3.8. Planificação da Aula de HGP 6.º ano	60
Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação.....	65
3.1. Descrição do capítulo	65
3.2. Fundamentação teórica	65
3.3. Dispositivo de Avaliação de Matemática 4.º ano.....	667
3.3.1. Contextualização da atividade.....	67
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	668
3.3.3. Apresentação e análise dos resultados.....	70

3.4. Dispositivo de Avaliação de Estudo do Meio 1.º ano.....	71
3.4.1. Contextualização da atividade	71
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	72
3.4.3. Apresentação e análise dos resultados	73
3.5. Dispositivo de Avaliação de História e Geografia de Portugal 5.º Ano	75
3.5.1. Contextualização da atividade	75
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	75
3.5.3. Apresentação e análise dos resultados	767
3.6 Dispositivo de Avaliação de História e Geografia de Portugal 6.º Ano.....	78
3.6.1. Contextualização da atividade	75
3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	75
3.6.3. Apresentação e análise dos resultados	80
Capítulo 4 - Trabalho de Projeto.....	83
4.1. Introdução ao trabalho de projeto	83
4.2. Fundamentação teórica	83
4.3. Metodologia de projeto	86
4.4. A escolha do tema	87
4.5. Desenvolvimento do projeto	87
4.5.1. Problema	88
4.5.2. Problemas parcelares	88
4.5.3. Destinatários.....	89
4.5.4. Entidades envolvidas	89
4.5.5. Motivação e negociação.....	89
4.5.6. Objetivos gerais	900
4.5.7 Objetivos específicos:	900
4.5.8. Planeamento	900
4.5.9 Recursos	90
4.5.9.1. Materiais	90
4.5.9.2. Humanos	90
4.5.9.3. Entidades Envolvidas e parcerias estratégicas.....	911
4.5.10. Produtos finais.....	91
4.5.11. Avaliação	911
4.5.11.1. Avaliação do Processo	91
4.5.11.2. Avaliação do produto final	91
4.6. Calendarização.....	91
4.7. Considerações finais do projeto	91
Considerações Finais	93
Referências	95
8 Apêndices	

Índice de Figuras

Figura 1 – <i>Resultados da avaliação da Proposta de trabalho de Matemática 4.º Ano</i>	70
Figura 2 – <i>Resultado da avaliação do Protocolo de Estudo do Meio 1.º Ano</i>	73
Figura 3 – <i>Resultado da avaliação de História e Geografia de Portugal do 5.º ano</i>	77
Figura 4 – <i>Resultado da avaliação de História e Geografia de Portugal do 6.º ano</i>	81
Figura 5 - <i>A "escala da hierarquia das necessidades" de Maslow</i>	84

Índice de Tabelas

Tabela 1 – <i>Calendarização e Cronograma do 1.º Semestre</i>	6
Tabela 2 – <i>Calendarização e Cronograma do 2.º Semestre</i>	6
Tabela 3 – <i>Calendarização e Cronograma do 3.º Semestre</i>	7
Tabela 4 – <i>Calendarização e Cronograma do 4.º Semestre</i>	7
Tabela 5 – <i>Planificação da aula de Estudo do Meio (EM) 1.º ano</i>	41
Tabela 6 – <i>Planificação da aula de Estudo do Meio 2.º ano</i>	44
Tabela 7 – <i>Planificação da aula de Português 3.º ano</i>	46
Tabela 8 – <i>Planificação da aula de Matemática 4.º ano</i>	49
Tabela 9 – <i>Planificação da aula de Português 5.º ano</i>	52
Tabela 10 – <i>Planificação da aula de História e Geografia de Portugal 5.º ano</i>	55
Tabela 11 – <i>Planificação da aula de Português 6.º ano</i>	58
Tabela 12 – <i>Planificação de aula de História e Geografia de Portugal (HGP) 6.º ano</i>	61
Tabela 13 – <i>Cotações atribuídas e critérios de cada parâmetro de Matemática</i>	69
Tabela 14 – <i>Cotações atribuídas e critérios de cada parâmetro do Protocolo EM</i>	73
Tabela 15 – <i>Cotações atribuídas e critérios de cada parâmetro da Proposta de HGP</i>	76
Tabela 16 – <i>Rúbricas de Avaliação para a Atividade de História e Geografia de Portugal</i>	80

Introdução

O Relatório de Estágio Profissional integra as unidades curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV, respeitantes ao Mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º Ciclo em Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico realizado na Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD).

O presente trabalho surge no âmbito do estágio realizado nas valências de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, ao longo de quatro semestres. O Mestrado tem uma componente teórica lecionada na ESE João de Deus e outra prática realizada em escolas cooperantes de estágio.

Este relatório é constituído por 4 capítulos: O primeiro capítulo, intitulado Relatos de Estágio, descreve e analisa dez momentos significativos de observação ou intervenção direta em diferentes níveis de ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, com a respetiva fundamentação teórica. O segundo capítulo, Planificações, apresenta oito propostas de planeamento pedagógico de aulas, em formato quadro, evidenciando a aplicação de metodologias ativas e a fundamentação teórica das estratégias e recursos utilizados. O terceiro capítulo, Dispositivos de Avaliação, ilustra e exemplifica práticas avaliativas diversificadas aplicadas em contexto de estágio, com destaque para a avaliação formativa e a regulação contínua das aprendizagens, onde se descrevem e interpretam os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos. O quarto capítulo apresenta um Projeto de Trabalho denominado “Natal.in.Musica” que visa despertar os alunos e a comunidade educativa para a música, por ser cantada e tocada em conjunto, envolvendo todas as disciplinas do currículo de forma interdisciplinar.

Abordando a pertinência do estágio, é de referir que é através dele que o futuro professor adquire a capacidade de transmitir os conhecimentos das áreas que virá a lecionar, tal como afirma García (1995):

Parece-nos claro que dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional. (p. 22)

Para que exista uma qualificação adequada, é necessário que haja nas escolas um corpo docente de excelência, que apresente garantias de estabilidade, dado que a qualidade do ensino e os resultados de aprendizagem deverão estar articulados com a qualidade da formação dos professores.

É deveras importante aprender a ensinar, e desta forma só é possível através da prática que, tal como define Marcelo (1989, citado por Pacheco, 1995),

a formação de professores é: o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se implicam individual e coletivamente num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que contribuam para o desenvolvimento da sua competência profissional (p. 37).

No Mestrado, o estágio profissional é fundamental para desenvolvermos a prática pedagógica, habilitando-nos a ter uma consciência crítica e reflexiva sobre os diversos métodos de ensino que os professores cooperantes aplicam e com a sua orientação, somos avaliados por eles e pelos professores supervisores, durante todo o percurso.

Ludovico (2007) caracteriza a prática pedagógica como “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”. (p.50) Sendo assim e, segundo Ferreira (2017), a prática pedagógica exige, por parte dos professores:

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

Assim o estágio permite ao futuro docente pôr em prática aquisições teóricas aprendidas durante a Licenciatura e o Mestrado, trocando experiências e dúvidas com os colegas de estágio, com os professores cooperantes, sob a supervisão de professores. Este apoio por parte de um supervisor pedagógico é fundamental, de forma “a orientar, aconselhar e até mesmo avaliar os professores em sala de aula, ajudando-os desta forma a aperfeiçoar as suas práticas e fazer destes melhores profissionais” (Mosqueira & Almeida, 2017, p. 30).

Quanto à supervisão, Alarcão e Tavares (2003) referem-se-lhe como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16). Os mesmos autores afirmam que esta prática (supervisão) deve ser implementada através de “uma visão de qualidade inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente” (p. 45). O papel da supervisão pretende que o futuro docente avance nas suas aprendizagens e progrida, avaliando-as, tendo em conta as potencialidades pessoais e profissionais que poderá desenvolver. O estagiário deve ter essa consciência de querer sempre melhorar no seu percurso de estágio e quando se tornar profissional.

1. Metodologia

A metodologia que orienta este relatório assume uma natureza qualitativa, baseada na recolha de dados em ambiente educativo nas escolas onde decorreu o estágio, utilizando dois instrumentos essenciais: a observação participante e a análise documental.

A observação participante permite ao estagiário envolver-se no quotidiano da escola e da sala de aula, assumindo um papel ativo na interação com alunos, professores cooperantes e comunidade escolar. Esta metodologia favorece uma visão holística do processo educativo, facilitando a identificação de necessidades, potencialidades e desafios pedagógicos. Segundo Flick (2018), “a observação participante contribui para a recolha de dados ricos e contextualmente situados, promovendo uma reflexão crítica sobre as práticas observadas e a própria intervenção docente”.

A análise documental, por sua vez, complementa este processo, possibilitando o estudo sistemático de documentos pedagógicos e institucionais — tais como planos de aula, projetos curriculares, relatórios de avaliação e regulamentos internos — que fornecem um enquadramento formal e funcional da prática educativa. Como defende Bardin (2016), “a análise documental é uma etapa essencial de interpretação e organização do conhecimento, que conduz a uma leitura crítica e fundamentada da realidade educativa”.

Esta análise permite compreender o modo como os princípios teóricos e normativos se concretizam na prática, oferecendo uma base sólida para a planificação e avaliação do trabalho docente.

2. Identificação e contextualização do estágio profissional

No início do 1.º semestre estive durante duas semanas no Seminário de Contacto com a Observação da Realidade (SCRE), de 23 de setembro a 4 de outubro de 2024, tendo na 1.ª semana observado uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo e na 2.ª semana uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo, numa escola particular no concelho de Odivelas. Foi uma experiência gratificante, uma vez que estes dois anos de escolaridade são essenciais para os alunos adquirirem e consolidarem conhecimentos, que se forem bem lecionados pelo professor titular, permitem ao aluno realizar uma passagem tranquila para o 2.º Ciclo.

No primeiro semestre, o Estágio Profissional decorreu num período compreendido entre os dias 7 de outubro de 2024 e 7 de dezembro de 2024, numa escola particular em Lisboa, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta foi inaugurada nos anos 70 e integra um edifício onde funcionam o Pré-Escolar (três salas e um salão polivalente) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (oito salas de aula e uma sala de computadores), o que significa que engloba crianças desde os 3 aos 10 anos, existindo duas turmas de cada nível etário.

Nesta escola, todas as crianças e alunos usam uniforme.

A instituição tem como objetivo o desenvolvimento harmonioso da criança e tem como prioridade dar ênfase a alguns aspetos que desenvolvam, globalmente, os alunos tais como, capacidades intelectuais, afetivas e certos valores fundamentais e físico-motoras e psicomotoras. A escola providencia três espaços exteriores: um recreio principal com um coreto e um escorrega, através do qual se faz a entrada e saída da escola e um segundo recreio com uma parte coberta, vedada com rede e alguns brinquedos. No interior existe um ginásio, devidamente equipado, dois refeitórios, uma cozinha, três despensas: uma para géneros alimentares, outra para produtos de limpeza e ainda uma para material didático, um atelier de expressão plástica, uma lavandaria, um gabinete da direção e secretaria, uma sala de professores, uma sala de apoio e um salão multifunções, onde decorrem as atividades dos dois grupos dos 4 anos. Estão matriculados nesta escola cerca de 400 alunos, distribuídos por 14 turmas. A escola dispõe de 6 educadoras, 8 professores titulares no 1.º Ciclo do Ensino Básico e 4 professoras de apoio.

No princípio do segundo semestre, decorreu de 17 e 21 de fevereiro de 2025, o Seminário de Contacto com a Realidade Educativa (SCRE) num colégio particular católico em Lisboa. Abriu nos anos 40 com 40 alunas e nunca mais parou de crescer com uma oferta educativa diversa. A sua principal missão consiste na formação integral da pessoa: através da fé-ciência-cultura-vida, privilegiando os valores humanos, éticos e cristãos. Tem como valências: Pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º Ciclo e Secundário. O 1.º Ciclo é composto por 16 turmas, quatro turmas por cada ano de escolaridade. Frequentei uma turma do 3.º ano.

O Estágio Profissional neste semestre decorreu durante o período compreendido entre o dia 24 de fevereiro e o 4 de julho de 2025, nos 2.º e 1.º anos de escolaridade, em duas escolas particulares, uma em Odivelas e outra em Lisboa.

A primeira foi inaugurada em 2013 com uma turma de Berçário, duas turmas por ano em todas as valências desde a Creche, Pré-escolar e 1.º Ciclo. É um edifício de arquitetura moderna, com linhas direitas, constituído por dois Pavilhões. O pavilhão A com zonas de: secretaria, sala de professores, sala de isolamento, creche, 2 salas de três anos, ginásio, balneários, casas de banho, refeitório e cozinha (com várias salas em anexo, nomeadamente a lavandaria, as despensas, entre outras) e o Pavilhão B onde se encontram as 8 salas (2 por ano de escolaridade) do 1.º Ciclo, 4 salas do pré-escolar (4 e 5 anos), biblioteca, laboratório e casa de banho.

A segunda era a mesma instituição onde estive no 1.º semestre. No terceiro semestre, decorreu de 27 de setembro a 3 de outubro, o Seminário de Contacto com a Realidade Educativa (SCRE), num colégio particular católico em Lisboa. Tem apenas duas valências: o Pré-Escolar (3, 4 e 5 anos) e o 1.º Ciclo: uma turma por cada ano de escolaridade. Na primeira semana observei a turma do 4.º ano e na segunda semana

pude observar um pouco das outras 3 turmas (1.º, 2.º e 3.º ano). Assim pude ter uma visão geral de todo o 1.º Ciclo.

O Estágio Profissional III realizou-se de 6 de outubro de 2025 a 6 de fevereiro de 2026. Estive num colégio privado, situado na zona central de Lisboa. Acompanhei duas turmas de 5.º e duas de 6.º ano, nas duas disciplinas: Português e de História e Geografia de Portugal (HGP).

Esta Instituição foi inaugurada a 10 de junho de 1910 e atualmente comporta quatro valências distintas: Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico. Tem 2 pisos. No piso 0 encontra-se a portaria, os Serviços Administrativos, os gabinetes da Direção, o gabinete de Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), o posto de primeiros socorros, a sala de professores, a sala de reuniões, a sala de multiusos, o laboratório, e o estúdio da Rádio Grémio. Também se encontram, neste piso, 2 salas de berçário, 6 salas da creche e respetivo refeitório, a sala de acolhimento de jardim de infância e um espaço de recreio coberto apetrechado com equipamentos para a creche, instalações sanitárias e arrecadações. O piso 1 dispõe do auditório, 6 salas para o pré-Escolar, 5 salas do 1.º ciclo, uma sala de ensino artístico (EVT), um espaço de recreio exterior, coberto parcialmente e apetrechado com equipamentos para o Pré-Escolar e 1.º ciclo, instalações sanitárias e arrecadações. No 2.º andar existem 9 salas para o 2.º/3.º ciclo, a biblioteca, a sala de informática, a sala de robótica, um espaço exterior de horta pedagógica e instalações sanitárias. No piso -1 encontra-se a cozinha, o refeitório, o bar, a sala de convívio, as instalações sanitárias, o espaço da manutenção e o ginásio que dispõe de balneários para os alunos e professores, e arrecadações. Todo o espaço Escolar é servido por uma rede interna de computadores com acesso à Internet, e as salas de aula do 1.º ao 3.º ciclo estão equipadas com quadros interativos.

No início do IV semestre de 23 a 27 de fevereiro, no Seminário de Contacto com a Realidade Educativa (SCRE), observei outra instituição privada, também em turmas do 5.º e 6.º ano nas disciplinas de HGP e de Português. Esta Instituição tem alunos do 5.º ao 12.º ano (valências do 2.º, 3.º Ciclo e Secundário). Todos os anos de escolaridade são compostos por 4 turmas. Dentro do edifício existe portaria, Capela, Auditório, Biblioteca do 2.º e 3.º ciclo e Biblioteca do Secundário. Há salas de audiovisuais, sala de reuniões, sala de artes e 3 Laboratórios de Ciências, de Informática e de Química. Há refeitórios e cafetarias, cozinha e copa, bem como instalações desportivas interiores e exteriores.

No quarto semestre o Estágio Profissional IV decorreu no mesmo local do 1.º semestre, de 2 de março a 29 de maio, acompanhando duas turmas de 5.º e de 6.º ano na disciplina de Português e duas turmas de 5.º e 6.º ano na disciplina de História e Geografia de Portugal. No fim do semestre desde 1 de junho a 3 de julho o estágio concentrou-se numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo, onde realizei a minha Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional, numa escola particular em Lisboa, com as

valências de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Durante os semestres, observei as aulas das professoras cooperantes do 2.º ciclo, participei e até lecionei na ausência delas ou atrasos, realizei aulas avaliadas na presença delas e também com a equipa de supervisão de professores da ESEJD, fiz trabalhos autónomos, participei em reuniões de estágio, estive presente nas orientações tutoriais e fui sempre acompanhada de uma colega de estágio.

3. Calendarização e Cronograma

O primeiro e segundo períodos de estágio decorreram todas as segundas-feiras de manhã (das 9h.00 às 13h.00) e sextas-feiras de manhã e à tarde (9h.00 às 16h.00 com intervalo da hora de almoço das 13h.00 às 14h.00). O primeiro momento de estágio decorreu de 7 de outubro a 6 de dezembro de 2024 e o segundo momento de estágio realizou-se entre 9 de dezembro e 7 de fevereiro de 2025.

O terceiro e quarto momentos decorreram de segunda a sexta, durante o período da manhã. As reuniões de prática pedagógica ocorreram quatro vezes por mês. Em seguida apresento as tabelas 1, 2, 3 e 4 com a respetiva calendarização em cada semestre.

Tabela 1

Cronograma de Estágio do 1.º Semestre

Semestre	Atividade		Datas
1.º semestre	Estágio em 1.º Ciclo	Seminário de Contacto com Realidade Educativa I	23/09/2024 - 4/10/2024
		Estágio no 3.º ano do EB	7/10/2024 - 6/12/2024
		Estágio no 4.º ano do EB	9/12/2024 - 7/02/2025
		Aulas assistidas	22/11/2024 e 17/01/2025
		Orientação Tutorial	Uma vez por semana

Tabela 2

Cronograma de Estágio do 2.º Semestre

Semestre	Atividade		Datas
2.º semestre	Estágio em 1.º Ciclo	Seminário de Contacto com Realidade Educativa II	17-02-2025 - 21/02/2025
		Estágio no 2.º ano do EB	24/02/2025 - 2/05/2025
		Estágio no 1.º ano do EB	5/05/2025 - 4/07/2025
		Aulas assistidas	4/04/2025 e 30/05/2025
		Orientação Tutorial	Uma vez por semana

Tabela 3*Cronograma de Estágio do 3.º Semestre*

Semestre	Atividade		Datas
3.º semestre	Estágio em 2.º Ciclo	Seminário de Contacto com Realidade Educativa III	22-09-2025 a 3-10-2025
		Estágio no 5.º e 6.º anos do EB em aulas de PHGP	6-10-2025 a 6-2-2025
		Aulas assistidas	5-12-2025 e 30-1-2026
		Orientação Tutorial	1 vez por semana

Tabela 4*Cronograma de Estágio do 4.º Semestre*

Semestre	Atividade		Datas
4.º semestre	Estágio em 2.º Ciclo	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa IV	23-2-2026 a 27-2-2026
		Estágio no 5.º e 6.º anos do EB	2-3-2026 a 29-5-2026
		Estágio numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo	1-6-2026 a 3-7-2026
		Aulas assistidas	13-4-2026 e 11-05-2026
		Orientação Tutorial	1 vez por semana

Capítulo 1 – Relatos de Estágio

1.1. Breve síntese do capítulo

Os relatos de estágio visam mostrar situações significativas, observadas em contexto de estágio, nos diferentes grupos etários, nas diferentes disciplinas do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Matemática, Português, Estudo do Meio e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Os relatos apresentados são fruto das observações naturalistas realizadas em contexto de sala de atividades com crianças dos 6 aos 11 anos, abrangendo as várias áreas do 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico, em diferentes escolas onde estagiei. Dos 10 relatos de estágio apresentados 3 remetem para aulas que preparei e os restantes 7 de aulas observadas das orientadoras cooperantes e/ou colegas de estágio. Os relatos estão organizados por ordem cronológica.

1.2. Relatos de Estágio

1.2.1. Relato de Estágio 1 – 22/11/2024 – Estudo do Meio 3.º Ano

No dia 22 de novembro de 2024, lecionei a minha primeira aula supervisionada, na componente de Estudo do Meio, cujo tema era a Europa (ligada às áreas do saber: Geografia e História) a uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que teve a duração de 40 minutos.

Para introduzir o tema, criando um fator surpresa, muni-me de uma atividade musical (Educação Artística em que a Música tem um papel relevante e interdisciplinar), cantei o Hino da Alegria, cuja letra em português, refrão e estrofe estava projetado no quadro digital, juntamente com o nome do compositor alemão e ano em que o 4.º andamento da 9.ª Sinfonia (Hino da Alegria) se tornou o hino oficial europeu.

Os alunos vendo a letra e ouvindo o hino cantado por mim, puderam memorizar e repetir a melodia a duas vozes: as mais agudas cantadas pelas alunas e as mais graves cantadas pelos alunos. Mostrei-lhes um vídeo com o acompanhamento instrumental do Hino, onde apareciam a flauta e a guitarra: quando a primeira surgia, eu dava indicação para as vozes femininas (mais agudas) cantarem juntas e quando a guitarra aparecia, era a vez das vozes masculinas (mais graves) cantarem em grupo. No fim, os dois instrumentos tocavam em simultâneo, para que as vozes femininas e masculinas os imitassem, cantando em conjunto ao mesmo tempo.

A turma composta por 18 alunos entre os 8 e 9 anos não conseguiu adivinhar o tema, apesar de terem gostado bastante deste desafio, pois muitos conheciam a melodia do hino europeu, tendo todos cantado entusiasticamente!

De seguida, através de um *PowerPoint*, apresentei os conteúdos da Europa: localizei Portugal continental e insular no mundo e no continente europeu, dando mais ênfase à parte territorial, sendo constituído por cinquenta países e mostrando as respetivas bandeiras. Simultaneamente ia dialogando com os alunos sobre a variedade cultural, climática e linguística destes países, que iam sendo identificados no planisfério.

Reforcei ainda a importância dos vinte e sete países que pertencem à União Europeia, referindo os seus cinco símbolos e destaquei as oito moedas e as sete notas do Euro, utilizadas em vinte países europeus, fazendo assim interdisciplinaridade com a disciplina da Matemática.

Para encurtar tempo, à medida que ia explicando os conteúdos projetados no quadro digital, distribuí à turma uma proposta de trabalho, para que todos tivessem acesso aos conteúdos ensinados por mim. Fui chamando alunos ao quadro para responderem aos exercícios que ia corrigindo, verificando no fim, se as propostas de trabalhos estavam a ser resolvidas pelos alunos da melhor forma, consolidando as aprendizagens.

Inferências — Fundamentação teórica

Através da minha planificação escolhi apresentar o tema através de um recurso lúdico, uma canção para criar motivação para o tema e sentido de pertença a um grupo, tendo pedido à turma para cantarem em duas equipas e em conjunto: primeiro alunas, depois alunos e no final todos juntos, através de uma melodia que muitos já conheciam, com letra portuguesa, curta e acessível a todos.

A música, no quotidiano escolar, pode ser um elemento facilitador do processo de aprendizagem, desenvolvendo nos alunos o interesse pelos conteúdos abordados, a autoestima, a interação em grupo e o equilíbrio entre o corpo e a mente, permitindo uma aprendizagem participativa e criativa dos alunos. A música proporciona momentos de aprendizagem lúdicos, consistindo numa abordagem agradável e motivadora (Silva & Lopes, 2020).

Como exemplo, Torres (2015) refere que através das canções o/a aluno/a “pode, não só aprender os aspetos musicais, mas também conhecer melhor a sua língua, saber interpretá-la e usá-la corretamente” (p.92). A música, para além das suas próprias qualidades, é também uma ferramenta pedagógica que pode ser utilizada para relacionar conteúdos de outras áreas.

Para Andrade (2013, p. 13), “o ensino da Matemática é visto pela comunidade escolar (pais, alunos, professores e equipa pedagógica) como um desafio a ser vencido nas escolas”, uma vez que nas escolas a metodologia adotada pelos docentes é a tradicional. De facto, a adoção dessa metodologia leva à desmotivação dos alunos e a um ensino pouco atrativo. Pois, como afirma Andrade (2013, p. 24); “a Matemática faz parte também da cultura, seja na economia, na tecnologia, no comércio ou mesmo nas atividades mais simples do cotidiano”. Daí ser muito importante mostrar aos alunos a importância e a aplicabilidade da Matemática, visto que é uma área diretamente ligada com as atividades do nosso quotidiano, como a simples tarefa de pedir um bolo e pagar um ou mais euros, em vinte países da União Europeia.

Segundo Delattre (2006), o objetivo da interdisciplinaridade é “elaborar um formalismo suficientemente geral e preciso, que permita exprimir numa linguagem única, os conceitos, as preocupações, os contributos de um maior ou menor número de disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas” (p. 280). Segundo Azevedo (2018), as dinâmicas de aprendizagem interdisciplinar são um caminho que deve ser percorrido de forma urgente e necessária.

Por conseguinte, o professor deve ser um profissional dotado de uma visão integral da realidade. Por isso, quanto mais interdisciplinar for o seu trabalho, quanto maiores forem as relações conceptuais estabelecidas entre as diferentes áreas do conhecimento, quanto mais complexos, estimulantes e desafiantes forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de compreensão do mundo pelos/as alunos/as (Souza et al., 2022). Ao proporcionarmos uma prática interdisciplinar, estamos a integrar competências, saberes e valores, criando oportunidades para que os alunos aprendam de modo mais consistente e duradouro, com ligação ao real.

1.2.2. Relato de Estágio 2 – 29/11/2024 – Português 3.º Ano

No dia 29 de novembro de 2024 assisti a uma aula de Português do meu colega de estágio, numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a duração de 50 minutos. O meu colega trabalhou o domínio da Educação Literária, nomeadamente o texto dramático, com base num guião que elaborou “*Os direitos de Annie*”, inspirado no conhecido musical, contendo cinco personagens: a órfã Annie, o casal que dirigia o orfanato e dois amigos da órfã que também viviam no orfanato.

Questionou os alunos se conheciam este tipo de texto e, de seguida, com suporte de

PowerPoint, definiu texto dramático, como um texto cujo objetivo é ser representado por atores. O estagiário tentou conhecer as concepções prévias que os alunos tinham sobre este tipo de texto, através de duas imagens e dialogou sobre as diferentes abordagens que o texto pode ter: se for efetuado através da câmara do realizador, respeita a um filme de cinema ou se for realizado num palco com cortina, refere-se a uma peça de teatro, que pode ser apresentada num teatro ou auditório.

De seguida, explicou que o que mais caracteriza este tipo de texto é a presença das indicações cénicas (físicas ou psicológicas) ou didascálias, dando exemplos concretos através do texto do guião. Por fim pediu a um aluno que fizesse gramaticalmente a divisão silábica desta expressão e a respetiva classificação quanto ao número de sílabas, trabalhando assim um outro domínio do programa.

O guião de cena foi entregue a dois grupos de cinco alunos que conseguiram efetuar duas dramatizações. Cada elenco representou a mesma cena, tendo sido atribuído, a cada aluno uma determinada personagem com adereços identificativos (peruca, chapéu, bigode, bengala e colar). O estagiário orientou a dramatização, dando algumas indicações sobre o cenário, movimentação no palco, realçando expressões corporais e faciais das personagens. Os alunos divertiram-se muito a realizar esta atividade de representação, encarnando bem o papel de cada personagem, e havia diálogos caricatos que levaram ao riso e gargalhadas dos alunos que assistiam.

Após a atividade, o estagiário fez a interpretação do texto, reportando aos direitos da criança, que tinha abordado na sua aula anterior de Estudo do Meio, em que os alunos perceberam que esses direitos da criança, não estavam a ser exercidos pela personagem principal e pelos seus amigos desta peça teatral.

Inferências — Fundamentação teórica

Ao construir um guião de um texto dramático inspirado no musical “*Annie*”, fazendo um breve resumo da história, o estagiário, desafiou cada elenco a representar. Atribuiu a cada grupo os respetivos papéis, para que à medida que iam lendo o texto, fossem interpretando cada personagem. Bastos (1999, p. 224) defende que o texto dramático é “um «palco» privilegiado para a aquisição do gosto e dos hábitos de leitura”. Esta atividade da representação é uma ferramenta extremamente importante para o professor realizar com os alunos, desenvolvendo o gosto pela leitura e pela representação. Ainda o mesmo autor defende que:

Entrando num plano pedagógico mais alargado, são evidentes as oportunidades proporcionadas no sentido de o aluno poder experimentar diferentes tipos de operações estruturantes: cognitivas, afetivas e semióticas. Os exercícios possíveis a diversos níveis – leitura, compreensão, interpretação, produção escrita, improvisação, simbolização, memorização, repetição, representação, - dão bem conta do papel fundamental de um trabalho deste domínio. (1999, p. 224)

Antes de colocar cada elenco “em movimento”, o estagiário tentou junto da turma saber se tinham conhecimentos prévios sobre o tema que iria abordar, realizando perguntas dirigidas, de resposta aberta e fechada, dando *feedback* positivo. O papel do professor na sala de aula é extremamente importante na implementação de um ensino construtivista, pois ao contrário do que se pensa, o professor construtivista não tem um papel passivo dentro da sala de aula, assume sim um papel de mediador e facilitador na aprendizagem dos alunos.

Para Barca et al. (2004), um professor construtivista deve primeiro de tudo explorar as ideias prévias dos alunos acerca do conteúdo a abordar, formular questões desafiadoras, propor tarefas de interpretação cruzada de fontes, implementar tarefas de aula variadas (por exemplo, trabalho intelectual individual e de pequeno grupo). O professor tem um papel fundamental na abordagem aos conhecimentos prévios e na sua estimulação na sala de aula, constituindo-se como o principal promotor e facilitador da construção do conhecimento dos alunos, através de uma observação consistente e posterior orientação do desenvolvimento dos mesmos, consoante os conhecimentos pessoais pré-existentes de cada um sobre o mundo. Como afirma Fosnot (1996):

O papel do professor, tanto em palavras como em ações, deverá ser o de encontrar tantas maneiras quanto possível dos alunos exprimirem os seus pontos de vista (...), de se revelarem, a si e às suas concepções, de refletirem sobre elas, e ainda o de permitir às crianças que cresçam intelectualmente, social e emocionalmente. (p. 145)

Na tentativa de compreender as características do texto dramático, os dois elencos representaram, tentando cumprir as didascálias, que iam aparecendo, nomeadamente nas falas das personagens.

Bastos (1999) salienta a ideia de que:

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

Os alunos divertiram-se muito a realizar esta dramatização, encarnando bem o papel da cada personagem, havendo diálogos caricatos que promoveram o riso dos alunos que assistiam. Segundo Mateus (2001) a filosofia metodológica da área curricular de Estudo do Meio “baseia-se numa aprendizagem ativa da realidade com envolvimento cognitivo e afetivo na construção dos saberes, de forma a promover o desenvolvimento integral da pessoa e o desempenho consciente da cidadania.” (p.72).

No fim da peça, para que assimilassem bem os direitos da criança, o colega questionou os alunos sobre o comportamento dos gerentes do orfanato para com os três órfãos, tendo os alunos identificado que os gerentes não tinham permitido que os órfãos praticassem os seus direitos, somente deveres.

1.2.3. Relato de Estágio 3 – 08/05/2025 – Português 1.º Ano

No dia 8 de maio de 2025, a docente do 1.º ano lecionou uma aula de Português com a presença dos pais, no âmbito da iniciativa anual que abre a sala de aula aos familiares durante o primeiro tempo da manhã. A aula iniciou-se com a distribuição de uma ficha de leitura. Na primeira página encontrava-se um texto intitulado “O muro do pátio”, acompanhado da imagem de um gato deitado junto a um muro.

A professora começou por explorar a imagem, promovendo a observação e a participação ativa da turma: — Quem está deitado no muro do pátio? — Um gatinho! — responderam os alunos em uníssono. A docente reforçou positivamente a resposta e estabeleceu, de imediato, a ligação com a aula anterior de Estudo do Meio: — A que classe de animais pertence o gato? — Aos mamíferos! Questionados sobre as características dos mamíferos, os alunos, mediante autorização para falar, referiram: “têm pelo” e “são vivíparos”. Perante este último termo, a professora solicitou a explicação do seu significado, tendo um aluno esclarecido: “nascem da barriga da mãe e mamam”. Seguiram-se perguntas

encadeadas que permitiram rever conteúdos: — Por onde respiram os mamíferos? — Pelos pulmões. — Que outros mamíferos conhecem? — Cão, urso, leão, rato, golfinho.

Em poucos minutos, a docente conseguiu consolidar aprendizagens da véspera, envolvendo todos os alunos de forma dinâmica e motivadora. Passando à interpretação do texto, questionou: — Quem veio fazer cócegas no nariz do gato? — Um raio de sol brincalhão. Aproveitando a frase, trabalhou conteúdos de Matemática e Gramática: — Quantas palavras tem esta frase? Após contagem, um aluno respondeu: “dez”. — Dez é uma dezena ou uma dúzia? — Uma dezena. — E se fossem cinco dezenas? — Cinquenta palavras. Explorou ainda noções de antónimos e sinónimos, solicitando a relação entre “comprida” e “curta” (antónimos) e um sinónimo de “comprida”, tendo o aluno identificado corretamente “longa”. Prosseguindo a leitura: — Quem faz “zum, zum” no texto? — A mosca. — A que classe pertence? — Aos insetos. Foram ainda enumerados outros exemplos: abelha, vespa, melga e borboleta. A docente recordou uma lengalenga já trabalhada: “Joaninha voa, voa, que o teu pai está em Lisboa!”, reforçando a articulação entre diferentes aprendizagens.

Num momento de reflexão, perguntou: — Porque não conseguia o gato acompanhar o voo da mosca? — Porque não tinha asas. — E os humanos podem voar? As respostas dividiram-se, até que a professora reformulou a questão, conduzindo os alunos à expressão metafórica “as asas da imaginação”, promovendo assim o pensamento simbólico.

A aula integrou também conteúdos de Gramática: A palavra “aborrecido” foi classificada quanto ao número de sílabas (polissílabo), recorrendo a estratégias rítmicas (bater palmas). Reviram-se conceitos como monossílabo, ditongo oral e nasal, bem como a identificação de palavras com ditongo no texto.

Num exercício de construção frásica com a palavra “tão”, surgiu a frase “os rapazes tão a jogar à bola”, prontamente corrigida pela docente, distinguindo “tão” de “estão”. Outra aluna formulou corretamente: “O bolo que comi era tão bom!” Foram ainda trabalhados: Frases exclamativas (“É tão pequenina!”), com atenção à entoação; Transformação de frases negativas em afirmativas (“Não gosto do muro.” em “Gosto do muro.”); Definição de frase declarativa; Palavras da família de “nariz” (narigão, narizinho), recorrendo a gestos facilitadores da compreensão.

O toque final surgiu de forma quase inesperada. Os pais saíram entusiasmados, visivelmente impressionados com a dinâmica, diversidade e articulação de conteúdos observados. Quanto a mim, saí profundamente inspirada, desejando, no futuro, seguir o exemplo desta docente, com quem tanto aprendi sobre pedagogia ativa, interdisciplinaridade e gestão participativa da sala de aula.

Inferências — Fundamentação teórica

A docente, com vasta experiência profissional, estruturou a aula de Português — aberta aos pais — com base numa metodologia interrogativa, recorrendo a perguntas diretas e inferenciais que promoveram o pensamento crítico, a mobilização de conhecimentos prévios e a construção ativa do saber.

Paralelamente, integrou de forma intencional diferentes áreas curriculares, evidenciando uma prática claramente interdisciplinar. A interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2002, citado por Castrequini, 2012), pressupõe uma relação de reciprocidade e mutualidade entre saberes, implicando a superação de uma visão fragmentada do conhecimento em favor de uma conceção unitária do ser humano. Trata-se de uma atitude de abertura, que valoriza igualmente todas as formas de conhecimento e promove a articulação entre diferentes áreas disciplinares.

Na aula observada, a docente partiu da leitura e interpretação de um texto narrativo cujas personagens eram animais (gato e mosca) para estabelecer pontes com o Estudo do Meio, explorando a classificação e as características dos animais (mamíferos e insetos). Simultaneamente, integrou conteúdos de Matemática através do cálculo mental (contagem de palavras, noção de dezena, multiplicação por dezenas) e consolidou aprendizagens de Gramática (antónimos, sinónimos, classificação silábica, ditongos, tipos de frase, família de palavras).

Esta articulação curricular permitiu revisitar conteúdos previamente lecionados, reforçando aprendizagens e demonstrando aos pais, presentes na aula, a coerência e a complementaridade entre as diferentes áreas do saber. Como refere a UNESCO (1986), a interdisciplinaridade concretiza-se quando os alunos compreendem um mesmo tema a partir de múltiplas perspetivas, em vez de o abordarem de forma compartimentada.

Castrequini (2012) acrescenta que a interdisciplinaridade constitui um espaço privilegiado de diálogo, no qual o conhecimento se constrói de forma dinâmica, aberta e plural. Neste sentido, a prática observada revela uma pedagogia dialógica, onde o questionamento constante incentivou a participação ativa dos alunos, respeitando diferentes ritmos e promovendo a reflexão.

Adotar uma prática interdisciplinar implica, contudo, uma transformação na postura docente. Exige abertura intelectual, iniciativa e disponibilidade para articular saberes e adaptar o ensino a contextos reais (UNESCO, 1986). Ao desenvolver esta abordagem, a professora proporcionou aos alunos uma experiência globalizante e integradora do conhecimento, favorecendo aprendizagens significativas.

Para além da dimensão pedagógica, importa destacar a relevância do envolvimento parental. A aula aberta aos pais, realizada anualmente, evidencia o compromisso da escola em promover a participação das famílias na vida escolar.

De acordo com Reis (2008), é consensual que o envolvimento parental está associado a melhores resultados escolares. Também Diogo (1998, citado por Zenhas, 2010) sustenta que a colaboração entre escola e família contribui para o sucesso escolar, o fortalecimento da autoestima e o desenvolvimento de atitudes positivas face à aprendizagem.

Assim, pode afirmar-se que esta prática pedagógica conjuga dois pilares fundamentais da educação contemporânea: a interdisciplinaridade e o envolvimento parental. Ambas as dimensões potenciam um ensino mais significativo, colaborativo e orientado para o sucesso integral da criança, reforçando a escola como espaço de construção partilhada do conhecimento.

1.2.4. Relato de Estágio 4 – 15/5/2025 – Estudo do Meio 1.º Ano

No dia 15 de maio de 2025, a docente dinamizou uma atividade experimental na componente de Estudo do Meio de carácter sensorial sobre as propriedades físicas da água, junto de uma turma do 1.º ano composta por 26 alunos. A aula iniciou-se com a recuperação de conhecimentos prévios, nomeadamente a Roda dos Alimentos, abordada na aula anterior. A professora questionou os alunos sobre a razão pela qual a água se encontra no centro da roda, conduzindo o diálogo para a sua importância vital. A turma identificou várias situações do quotidiano em que a água está presente: nas refeições, na higiene pessoal e oral.

A sala foi previamente organizada para trabalharem a pares, juntando as secretárias duas a duas, formando treze grupos. Em cada mesa foram colocados quatro copos transparentes e duas metades de laranja (uma para cada aluno). O restante material — jarro de água, leite e sumo de morango — foi distribuído no momento da experiência. Antes de iniciar a atividade prática, dois alunos distribuíram o Protocolo Experimental, tendo a docente solicitado que ninguém manipulasse os materiais antes da leitura integral do documento — indicação que foi respeitada por todos. Após a contextualização do tema, foi apresentada a questão-problema: Será que a água tem cheiro, sabor e cor? Os alunos registaram as suas previsões individualmente no protocolo, partilhando depois as suas ideias em trabalho de pares.

A docente ouviu atentamente as conceções alternativas e introduziu, de forma clara e adequada à faixa etária, os conceitos científicos: Inodora (sem cheiro); Insípida (sem sabor);

Incolor (sem cor). A explicação foi feita com recurso aos sentidos, facilitando a compreensão. Seguindo os quatro passos do procedimento experimental, os alunos: Observaram (visão); Cheiraram (olfato); Provaram (paladar); os diferentes líquidos: água, leite, sumo de morango e sumo de laranja natural (obtido ao espremer a metade de laranja para o copo com água). Os resultados foram registados no protocolo e posteriormente comparados com as previsões iniciais.

O momento mais surpreendente ocorreu quando os alunos verificaram que, ao adicionar sumo de laranja à água, esta adquiria cor, cheiro e sabor. A constatação da alteração das propriedades físicas gerou entusiasmo e promoveu uma compreensão concreta do fenómeno. Durante toda a atividade, os alunos revelaram elevado envolvimento e capacidade de observação crítica, concluindo que a água, isoladamente, é incolor, inodora e insípida, mas que pode alterar as suas características quando misturada com outras substâncias. A atividade despertou grande interesse e contribuiu para a consolidação de novos conhecimentos científicos de forma prática e significativa.

A pertinência e o sucesso da experiência motivaram-me a reproduzi-la no dia 9 de junho de 2025, na Unidade Curricular de Didática de Estudo do Meio do 1.º Ciclo, na ESEJD, dirigindo-a aos meus colegas como se fossem alunos do 1.º ano.

Essa aula foi estruturada com base num Plano de Aula, numa Apresentação em PowerPoint, num Protocolo Experimental e num Teste Rápido, tendo posteriormente entregado à docente a respetiva correção dos dois últimos instrumentos. A sala foi organizada em pares, replicando o contexto original. Iniciei a sessão com um diálogo sobre a presença da água no quotidiano, apoiado por uma apresentação digital com imagens relacionadas com: O planeta Terra e os recursos hídricos; O corpo humano; A Roda dos Alimentos; A estação do verão. Todos estes conteúdos estão previstos nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio para o 1.º ano.

Como elemento motivador, utilizei um vídeo musical alusivo ao verão (“Eu gosto é do verão...”), cujas imagens reforçavam a omnipresença da água — nas bebidas, gelados, baldes de praia, mar, rio e piscina. Durante este momento descontraído, os colegas beberam apenas água, observando a sua transparência e confirmando a ausência de cheiro e sabor. Após a execução integral do protocolo, provaram as restantes bebidas: leite, sumo de morango e água com limão (com açúcar), preparando uma limonada. A alteração imediata da cor, cheiro e sabor reforçou experimentalmente os conceitos científicos trabalhados. A participação foi dinâmica e entusiástica, especialmente considerando o contexto de uma tarde quente de verão. No final, promoveu-se um debate sobre os resultados obtidos, respondendo

novamente à questão-problema e completando frases lacunares para sistematização dos conteúdos. Para consolidar as aprendizagens, apliquei ainda um Teste Rápido com cinco questões de escolha múltipla, permitindo avaliar a compreensão das propriedades físicas da água.

Esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora, tanto no contexto do 1.º ano como na UC da Didática de Estudo do Meio aos meus colegas, futuros professores, demonstrando que a aprendizagem experimental, mesmo com alunos muito jovens, pode ser rigorosa, motivadora e cientificamente significativa.

Inferências — Fundamentação teórica

A docente optou por reorganizar o espaço da sala de aula, dispondo os alunos em pares, formando 13 grupos de trabalho. Esta organização diferenciada promoveu maior interação entre os alunos, ainda que implicasse algum aumento do ruído habitual. Contudo, a dinâmica revelou-se produtiva, permitindo a partilha de ideias e a construção conjunta do conhecimento.

O trabalho cooperativo constitui uma estratégia pedagógica relevante, na medida em que favorece a aprendizagem entre pares e o desenvolvimento de competências sociais. Como defendem Silva e Lopes (2018, p. 16) “implica assumir que o professor não é o único que “ensina”, mas que, quando se trata de aprender, os alunos em pequenos grupos cooperativos são capazes de “ensinar-se” mutuamente”. Esta perspetiva reforça o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem e valoriza a interação como motor de desenvolvimento cognitivo.

A realização de atividades experimentais no 1.º Ciclo do Ensino Básico encontra-se prevista nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nomeadamente quando se preconiza: e) a utilização de processos científicos simples na realização de atividades experimentais; c) a valorização de atividades práticas como parte integrante e fundamental do processo de aprendizagem. Segundo Martins et al. (2007), estas orientações visam “promover aprendizagens úteis e com sentido para os alunos, por oposição a uma mera apropriação de saberes, ainda defendida por alguns.” (p. 23)

Na aula observada, a docente valorizou as previsões registadas no protocolo experimental e promoveu o diálogo entre pares, identificando as conceções alternativas dos alunos antes da realização da experiência. Esta etapa é fundamental no ensino das Ciências, pois permite ao professor compreender os conhecimentos prévios e possíveis ideias erróneas que influenciam a aprendizagem. Como referem Martins et al. (2007):

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

O trabalho prático assume, assim, um papel central no desenvolvimento cognitivo da criança. De acordo com a perspectiva construtivista de Piaget, a ação sobre os objetos e a experimentação concreta são determinantes para a construção do pensamento lógico. Martins et al. (2007) sistematizam o trabalho experimental em várias etapas estruturantes:

1.) Seleção de um domínio interessante para a definição de um problema para estudo, escolhido pelos alunos ou sugerido pelo professor a partir de situações geradas na sala de aula ou no exterior; 2.) Clarificação da questão-problema: o que é que queremos saber? 3.) Planificação dos procedimentos a adotar: como é que vamos fazer para encontrar uma resposta? 4.) Execução da experiência: o que é que vamos fazer, que cuidados devemos ter?; 5.) Registo de dados e obtenção de resultados: como organizar os dados obtidos na experiência e o que é que eles querem dizer? 6.) Conclusões: qual é a resposta à questão-problema e quais são os limites da sua validade? 7.) Elaboração de novas questões: a partir das conclusões obtidas, que novas questões sou capaz de colocar? e 8.) Comunicação dos resultados e conclusões. (pp. 44-45)

Na prática observada, a docente formulou a questão-problema, distribuiu o protocolo experimental e organizou os materiais necessários, garantindo que as previsões fossem registadas antes da experimentação. Ao longo da aula, acompanhou as quatro etapas do procedimento, avaliando continuamente os conhecimentos prévios e as aprendizagens emergentes.

A avaliação assumiu, maioritariamente, um carácter formativo, ocorrendo durante o processo de ensino-aprendizagem. Como defendem Martins et al. (2007, p. 50), “a avaliação das aprendizagens que se pretendem promover nos alunos, através do trabalho prático, pode ocorrer durante o ensino (formativa) e após o ensino (sumativa)”. Neste caso, a observação direta, o diálogo e a análise das respostas permitiram aferir a compreensão dos alunos em tempo real. Os alunos chegaram à resposta da questão-problema através da mobilização dos sentidos — visão, olfato e paladar — e compreenderam que a água é incolor, inodora e insípida, verificando ainda que as suas propriedades físicas se alteram quando se adicionam outras substâncias. Demonstraram, assim, compreensão conceptual e capacidade de

relacionar observação com conclusão científica.

Relativamente à minha prática, na UC de Didática de Estudo do Meio do 1.º Ciclo, esta foi semelhante à da docente, embora tenha integrado elementos adicionais na contextualização do tema e na preparação da atividade sensorial, introduzindo a Música como fator motivador antes da realização do protocolo experimental.

A música, em contexto escolar, constitui um recurso interdisciplinar relevante, pois potencia a motivação, a atenção e o envolvimento emocional dos alunos. Como referem Costa et al. (2019), o/a professor/a deve planificar estratégias que integrem diferentes componentes curriculares, promovendo abordagens interdisciplinares que contribuam para o desenvolvimento integral do aluno.

Após a conclusão do protocolo experimental, apliquei ainda um teste rápido, permitindo consolidar os conteúdos abordados. Para além da avaliação formativa realizada durante a atividade prática, este instrumento possibilitou também uma avaliação sumativa, efetuada após a aprendizagem, confirmando a aquisição das mesmas. Em síntese, a prática pedagógica descrita evidencia uma abordagem ativa, experimental e interdisciplinar, centrada no aluno, promotora de aprendizagens significativas e sustentada em referenciais teóricos sólidos.

1.2.5. Relato de Estágio 5 – 12/06/2025 – Matemática 1.º Ano

No dia 12 de junho de 2025, a docente dinamizou uma aula de Matemática, com a duração de 50 minutos, dirigida a uma turma do 1.º ano constituída por 26 alunos. A aula incidiu sobre a leitura e escrita de números até à centena, na classe das unidades, através da utilização de um recurso didático estruturado: os Calculadores Multibásicos.

A aula iniciou-se com a projeção de um PowerPoint no quadro digital, através do qual se procurou explorar a presença dos números no quotidiano dos alunos. Foram apresentadas diversas imagens representativas de situações do dia a dia, tais como números das portas de casas e prédios, classificações em competições desportivas, códigos de barras, preços de produtos, matrículas, números de telefone/ telemóvel, medidas de altura e peso, entre outras.

Esta estratégia permitiu despertar o interesse e a participação da turma, promovendo a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos e estabelecendo uma ligação entre as experiências do quotidiano e os novos conteúdos matemáticos.

De seguida, foi introduzido o material manipulável denominado Calculadores Multibásicos. Este recurso é constituído por placas perfuradas e peças de diferentes cores

que se encaixam formando torres, permitindo representar quantidades e compreender a organização do sistema de numeração decimal. Através da associação das cores às diferentes ordens numéricas, foram exploradas as unidades (amarelo), dezenas (verde) e centenas (encarnado), facilitando a identificação visual do valor posicional dos algarismos.

A professora orientou os alunos na manipulação do material, dando-lhes a conhecer as respectivas regras de funcionamento, as cores das placas e a função das respectivas peças. A docente explicou que, na leitura dos números, a organização ocorre da esquerda para a direita, enquanto nos ditados de números por cores, a ordem se apresenta de forma inversa, promovendo uma melhor compreensão da estrutura do sistema de numeração e realizou um ditado de números por cores aos alunos para testar as aprendizagens, tendo estes demonstrado interesse e envolvimento nas tarefas propostas.

Ao longo da aula, foi privilegiada uma metodologia participativa e centrada no aluno, incentivando a manipulação, a observação e a experimentação (Brocardo et al, 2005)

Os alunos tiveram oportunidade de representar números de forma concreta, identificar as três ordens dentro da classe das unidades, realizando várias tarefas: ordenar os números por ordem crescente e decrescente, decompor os números e compreender o valor absoluto e relativo dos algarismos através da comparação do tamanho das diferentes torres construídas.

A aula terminou com a realização de uma proposta de trabalho orientada, destinada à consolidação das aprendizagens desenvolvidas durante a aula. Esta atividade permitiu verificar o nível de compreensão dos conteúdos abordados e reforçar os conhecimentos matemáticos adquiridos pelos alunos.

Inferências — Fundamentação teórica

O momento central da aula consistiu na utilização dos Calculadores Multibásicos, um material manipulável estruturado que, segundo Caldeira (2009), “consiste num conjunto de três placas [...] e peças que encaixam formando torres” (p. 187). Durante a aula, os alunos foram orientados na utilização do material, conhecendo as suas regras de funcionamento, placas, peças e cores, o que lhes permitiu representar números de forma correta.

Este recurso permite aos alunos visualizar e manipular a peças, facilitando a compreensão de conceitos fundamentais como lateralização, associação, contagem de quantidades, ordenação e leitura de números inteiros através de jogos, compreendendo o sistema decimal.

Tal como refere Caldeira (2009), os Calculadores Multibásicos possibilitam a exploração de diversos conceitos matemáticos, nomeadamente “valores de posição (classes

e ordens), leitura de números inteiros” e contagens, o que evidencia o seu elevado valor pedagógico.

No processo de ensino-aprendizagem, o material manipulável “como todo o objeto concreto que incorpora conceitos matemáticos apela a diferentes sentidos e pode ser tocado, movido e rearranjado” (Caldeira, 2009, p. 37).

Esta abordagem concreta vai ao encontro da perspetiva defendida por Nabais (1986), quando afirma que “a verdade matemática deve saltar dos dedos dos alunos, através de múltiplas e variadas experiências” (pp. 8-9).

Como afirma Caldeira (2009, p. 224-225) a função do material “é aproximar a realidade da criança fazendo-a mais próxima; (o material) é o mediador entre a criança e a realidade”. Fiz questão que fossem os alunos a fazer esta descoberta manuseando o material, uma vez que “é ineficaz ser o professor a usar o material, com o aluno a ver” (idem, p.226). Além disso, a utilização de materiais manipuláveis contribui para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Como referem Serrazina e Matos (1988), “ao dar aos alunos a oportunidade de experimentar a matematização através da manipulação de materiais [...] estamos [...] a criar situações que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstrato” (p. 2).

Ao longo da aula, foi promovido um ambiente participativo, onde os alunos tiveram um papel ativo na construção do conhecimento. Neste sentido, a utilização de materiais manipuláveis, vai ao encontro do defendido por Ponte e Serrazina (2000), ao afirmarem que “o uso de materiais diversos pode contribuir para o desenvolvimento de trabalho participativo, onde se realiza uma atividade matemática estimulante” (p. 126). Assim, a utilização de materiais manipuláveis contribui não apenas para a compreensão concreta dos conteúdos matemáticos, mas também para o desenvolvimento progressivo do pensamento abstrato e do raciocínio lógico-matemático.

Em síntese, a utilização dos Calculadores Multibásicos revelou-se uma estratégia pedagógica promotora no ensino da leitura e escrita de números até à centena, onde os alunos tiveram um papel significativo e ativo na construção do conhecimento, contribuindo este recurso pedagógico para o desenvolvimento do seu raciocínio matemático.

1.2.6. Relato de Estágio 6 – 13/11/2025 – História e Geografia de Portugal 5.º Ano

No dia 13 de novembro de 2025, lecionei uma aula à turma do 5.º ano, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP). Propus à professora titular a abordagem do tema “Os Povos do Mediterrâneo”, informando que a sua exploração seria feita através de

uma apresentação em PowerPoint. A aula centrou-se na localização, no mapa, da origem continental dos povos Fenícios, Gregos e Cartagineses, bem como na identificação do período em que estes estabeleceram contactos comerciais com os povos da Península Ibérica.

Antes do início da aula, organizei a sala de modo a formar quatro grupos de trabalho. À hora da entrada, estavam dispostas 20 secretárias, organizadas em quatro filas de cinco, formando um grande quadrado. Com todos os alunos presentes, conduzi-os aos respetivos lugares, previamente definidos.

Comecei a aula, por rever os povos que habitaram a Península Ibérica: a sua origem, os locais onde se instalaram, os seus modos de vida e os recursos naturais de que dispunham. Identificámos os produtos agrícolas que produziam e os excedentes que possibilitaram o desenvolvimento das trocas comerciais. Abordei também as rotas comerciais utilizadas pelos povos do Mediterrâneo o funcionamento das feitorias enquanto espaços privilegiados de intercâmbio. Através do quadro digital, os alunos visualizaram imagens ilustrativas dos produtos trazidos pelos povos mediterrânicos — como objetos de adorno, tecidos, perfumes e cerâmica — e dos bens que levavam da Península Ibérica, bem como das heranças técnico-culturais deixadas por esses povos, que enriqueceram a cultura peninsular. Ao longo da apresentação em *PowerPoint*, fui intercalando a exposição com questões dirigidas aos alunos, que respondiam no quadro digital. Simultaneamente, preenchiam uma proposta de trabalho distribuída no início da aula, consolidando por escrito os conteúdos abordados. Esta estratégia permitiu uma melhor gestão do tempo, uma vez que articulei a apresentação com a realização da ficha de trabalho, reservando um período mais alargado para a atividade final, de carácter lúdico.

Na parte final da aula, dinamizei um jogo de simulação de trocas comerciais. Distribuí pelos quatro grupos diversos recursos educativos: fios de “ouro”, pulseiras de “prata”, alimentos, lã, especiarias, cereais, porcelanas e cerâmica, echarpes em cetim de cor púrpura, marfim e frascos de vidro pintado com “perfumes”. Cada grupo representava um dos quatro povos estudados e dispunha de perguntas e respostas sobre o seu povo e respetivos produtos.

Expliquei previamente as regras do jogo: um grupo só poderia obter o produto desejado se respondesse corretamente à questão colocada; caso contrário, o produto passaria para o grupo que acertasse. Numa primeira fase, os alunos realizaram trocas diretas (produto por produto); numa segunda fase, introduzi a troca indireta, utilizando a moeda grega, promovendo assim a compreensão da evolução do comércio.

Durante a atividade, observei que a maioria dos alunos compreendeu claramente os objetivos propostos. O facto de as respostas estarem disponíveis no verso das perguntas facilitou a dinâmica do jogo e permitiu maior autonomia. Ao circular pelos grupos, constatei uma participação ativa e entusiasta: os alunos mostraram-se motivados, interessados em trocar produtos e empenhados em responder corretamente às questões.

Considero que esta foi uma das aulas em que consegui gerir o tempo de forma mais eficaz. A articulação entre exposição oral e trabalho escrito permitiu libertar mais tempo para a atividade prática, que decorreu com sucesso. Todos os grupos colocaram, pelo menos, duas perguntas aos restantes e, ao responderem corretamente à maioria das questões, demonstraram ter assimilado os conteúdos abordados.

Inferências — Fundamentação teórica

A organização da turma em quatro grupos de trabalho e a dinamização da atividade final de simulação comercial refletem a aplicação da metodologia de trabalho de grupo. De acordo com Pato (1995), recorrendo a esta metodologia, o professor consegue gerir “diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, respeitar ritmos diferentes de pensamento e de ação, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências” (p. 9).

A mesma autora refere ainda que a escola deve preparar os alunos para uma sociedade que exige “capacidade de resposta a situações novas; o desenvolvimento do raciocínio, de competências de comunicação (...) e ainda a capacidade de resolução de problemas” (p. 10). A aprendizagem cooperativa requer dos professores “estudo, preparação teórica e técnica (...) [revelando-se] um permanente desafio à imaginação, à capacidade de inovação, ao desejo de progredir e de aprender” (p. 11).

Para que a escola se ajuste a esta realidade, terá de deixar de dar primazia ao trabalho individualizado centrado na transmissão de conhecimentos por parte do professor e centrar a sua ação educativa numa partilha e cooperação entre este e os alunos, e destes entre si.

A aprendizagem cooperativa é fundamental por diversos motivos: eticamente as crianças “aprendem a valorizar a cooperação” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 89); ao nível cognitivo as interações que estabelecem com os outros permitem-lhes contactar com diferentes estratégias de aprendizagem e, conseqüentemente, aprenderem sob outras perspetivas de ver e pensar.

Durante a aula, foi concedido aos alunos tempo para explorarem diferentes objetos relacionados com povos do Mediterrâneo (como moedas antigas, pote de cerâmica e representações de escrita antiga: alfabeto dos fenícios, lenços, frascos e tecidos de cada

povo: fenício, grego e cartaginês), com o intuito de enriquecer a experiência de aprendizagem. A este respeito, Dias (2017, p. 14) defende que “é de extrema importância a exploração que a criança exerce perante os materiais e objetos que integram o espaço promovendo uma multiplicidade de experiências”.

A aula teve como principal objetivo conhecer a história e cultura dos povos do Mediterrâneo através da relação comercial estabelecida com o povo da Península Ibérica, os seus costumes e legados relevantes que enriqueceram a nossa cultura. No 5.º ano de escolaridade, as aprendizagens essenciais de História e Geografia de Portugal “incidem no estudo da Península Ibérica: localização, quadro natural e primeiros povos” e em anos anteriores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2018, p. 5), os alunos devem “reconhecer influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia a dia (alimentação, vestuário, comunicação, etc.).

1.2.7. Relato de Estágio 7 – 02/12/2025 – História e Geografia de Portugal 6.º Ano

No âmbito da Unidade Curricular de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo, realizámos uma saída de campo intitulada “Experiência Educativa e Multicultural”, centrada na visita ao Espaço I – Incluir + Integrar + Interagir e na observação de uma aula de Português de Língua Não Materna (PLNM), na Escola Secundária Passos Manuel. Esta instituição, foi o primeiro liceu nacional do país, inaugurado a 9 de janeiro de 1911, pelo ministro que lhe deu o nome. Atualmente funciona como escola básica e secundária e é a sede do Agrupamento de Escolas Passos Manuel (AEPM).

O contexto escolar caracteriza-se por uma forte diversidade cultural: cerca de 48 nacionalidades encontram-se representadas e aproximadamente 40% dos alunos são estrangeiros. Esta realidade espelha a evolução demográfica do país, marcada pelo crescimento do saldo migratório, conforme dados do Instituto Nacional de Estatística.

A visita decorreu na Sala João de Deus onde se encontra uma placa evocativa de 1930, que assinala o centenário do nascimento do poeta e pedagogo João de Deus (1830 – 1896). Este pedagogo, profundamente empenhado na instrução popular, sobretudo de crianças e adultos pobres e iletrados, criou a Cartilha Maternal (1876), método inovador de ensino da leitura que, entre 1888 e 1921, se tornou método nacional, contribuindo significativamente para a redução do analfabetismo num país onde cerca de 80% da população não sabia ler nem escrever.

É precisamente nesta sala, carregada de simbolismo histórico, que hoje funciona o Espaço I, projeto enquadrado na legislação em vigor (Despacho n.º 2044/2022 e Portaria 16 fevereiro 2022), criado para acolher alunos migrantes recém-chegados que não têm o português como língua materna. Fomos recebidos pela coordenadora, docente de PLNM há oito anos, que nos explicou o funcionamento desta estrutura de transição e integração. O Espaço I oferece 5 horas semanais de Português Prático, Apoio multidisciplinar; Integração progressiva na turma de vinculação e Acompanhamento às famílias.

Os alunos permanecem neste espaço entre quatro a seis meses, período durante o qual desenvolvem competências linguísticas essenciais e constroem um “livrinho” com vocabulário básico, tradições portuguesas e aspetos culturais relevantes. Destaco o cuidado no acolhimento: cada aluno cria um cartão de identificação com o seu nome, a bandeira do país de origem e elementos identitários. São realizadas entrevistas com os encarregados de educação, nas quais se explica o funcionamento do sistema educativo português, os períodos letivos, a legislação e a organização escolar.

O lema do agrupamento — “A Diferença é o que mais nos aproxima” — encontra aqui plena concretização. O AEPM integra o programa TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) desde 2010, combatendo o risco de exclusão social e promovendo o sucesso educativo. Entre as doze ações estratégicas implementadas neste complexo destaca-se: “Vamos aprender Português” desenvolvida no Espaço I que se revela um verdadeiro espaço de conforto, segurança e pertença.

Durante a visita, assistimos a apresentações realizadas por alunos estrangeiros sobre os seus países de origem, abordando aspetos como a língua, bandeira, gastronomia, trajes típicos e a religião. Um momento particularmente marcante foi a apresentação de Zebi, aluna de 17 anos oriunda do Bangladesh e estudante do Curso Profissional de Turismo. Expressou-se em inglês e partilhou a sua experiência positiva em Lisboa, salientando o bom acolhimento dos professores e colegas. Referiu a dificuldade inicial na aprendizagem do português, devido às diferenças entre o alfabeto bengali e o nosso latino, mas terminou escrevendo “Bem-vindo!” em bengali no quadro — um gesto simbólico de integração e partilha cultural. Acrescentou ainda que o desporto, nomeadamente o voleibol, também desempenhou um papel fundamental na sua inclusão.

Observámos também uma aula de PLNM — Lição 40: O Corpo Humano. As partes do corpo foram apresentadas em oito línguas: inglês, bengali, nepalês, vietnamita, árabe, estónio, espanhol e português. Esta estratégia pedagógica evidenciou: a valorização das línguas maternas dos alunos; o desafio diário enfrentado pelos docentes; a necessidade de

diferenciação pedagógica; a interculturalidade como prática educativa. Ficou claro que ensinar PLN vai muito além de ensinar vocabulário — trata-se de construir pontes linguísticas e culturais.

A visita ao Espaço I permitiu compreender, de forma concreta, como a multiculturalidade é hoje uma realidade estruturante do sistema educativo português. O Espaço I funciona simultaneamente como: um local de transição linguística; um apoio emocional e social; um mediador cultural; um garante do direito à educação. Aqui existe integração, diálogo intercultural e promoção da igualdade de oportunidades.

Se no século XIX João de Deus procurou levar a leitura e a instrução aos excluídos do saber, no século XXI o Espaço I assume essa mesma missão de inclusão, agora dirigida a alunos estrangeiros que chegam a Portugal sem domínio da língua portuguesa. Tal como a *Cartilha Maternal* representou uma ponte para a alfabetização e cidadania, o Espaço I constitui hoje uma ponte linguística e cultural, permitindo que estes jovens acedam ao currículo regular e se integrem plenamente na comunidade educativa.

Enquanto futura docente, esta experiência reforçou em mim a convicção de que educar é incluir, integrar e valorizar a diferença. Num país cuja dinâmica demográfica depende cada vez mais do saldo migratório, a escola assume um papel decisivo na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e intercultural.

A sala que homenageia João de Deus não é apenas um espaço físico: é um lugar onde a sua visão humanista permanece viva, adaptada às necessidades de um Portugal multicultural e em constante transformação. O Espaço I é, acima de tudo, ponto de partida, pertença e futuro.

Inferências — Fundamentação teórica

De acordo com Almeida (1998, p. 51), entende-se por visita de estudo qualquer saída do espaço escolar realizada com intencionalidade pedagógica. Estas iniciativas são, habitualmente, percecionadas pelos docentes como estratégias privilegiadas para a aquisição de novas competências por parte dos alunos. Contudo, para que se retire o máximo proveito das suas potencialidades educativas, torna-se fundamental que o professor reflita cuidadosamente sobre as fases de preparação, concretização e avaliação. Ou seja, na organização de uma visita educativa, espera-se do docente uma planificação estruturada relativamente aos “locais a visitar em função dos objetivos definidos e uma avaliação, no contexto específico da avaliação contínua” (Almeida, 1998, p. 51). Estas saídas revelam-se muito profícuas, já que permitem “um contacto privilegiado com o meio envolvente e vivências educativas interessantes pelo facto de valorizarem um contacto real e concreto” (Trindade,

2002, p. 30). Acresce que despertam a atenção e o entusiasmo dos alunos, constituindo um ponto de partida significativo para novas aprendizagens.

De acordo com Villar (2002) a cultura é definida como um “conjunto de padrões de comportamentos, crenças, conhecimentos, costumes, etc. que distinguem um grupo social” (p. 1152). De forma complementar Romão (2005, p.127) afirma que “todos os povos, todas as sociedades, todas as formações sociais e todos os segmentos e todas as classes sociais têm cultura.” Por sua vez o Dicionário da Língua Portuguesa, define diversidade como “variedade; diferença; dissemelhança; oposição (p. 540)” Perante esta pluralidade cultural existente na sociedade, é inevitável que diferentes culturas se cruzem e interajam na escola.

Por sua vez, a escola assume assim, um papel central enquanto espaço de transmissão, confronto e valorização de culturas. Para Hall (2003) multiculturalidade “descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo da sua identidade original.” (p. 52). Este conceito traduz a coexistência de múltiplas culturas num mesmo espaço, sem que uma se imponha como dominante, implicando a promoção da igualdade de direitos, o combate à discriminação e a preservação das especificidades culturais de cada grupo. Trata-se assim de uma definição bastante atual e bastante complexa para a nossa sociedade que implica mais do que se possa imaginar: sendo que o principal objetivo é a comunidade socializar e conviver de forma harmoniosa. Uma sociedade multicultural implica uma comunidade escolar também ela multicultural.

A escola é a primeira instituição de acolhimento de crianças provenientes de contextos culturais e étnicos diversos. Falar de multiculturalidade em contexto educativo implica reconhecer o seu passado histórico e assumir o compromisso de aprender a viver, acolher e conviver com a diferença cultural. A diversidade cultural constitui, hoje, uma realidade crescente nas escolas portuguesas.

A diversidade presente nas escolas e em particular dentro de uma sala de aula pode e deve ser encarada como uma fonte de riqueza para a escola e para o sistema educativo. Neste processo, o professor desempenha um papel fundamental na mediação intercultural, mas não atua isoladamente.

A colaboração das famílias é igualmente determinante. Segundo Brazelton e Greenspan (2006), “é também importante para os pais terem encontros regulares com os professores e é importante para a escola ir de encontro aos pais.” (p. 209). Os autores sublinham ainda que o sucesso educativo depende, em grande medida, da cooperação,

consulta e entendimento mútuo entre pais e professores.

O professor tem um papel importante na relação do aluno com a escola. A educação multicultural pressupõe diálogo coletivo, confronto construtivo de realidades e respeito pelas diferenças culturais. Quando se defende uma escola orientada por objetivos comuns para todos, assume-se que esta “constitui a melhor forma de proporcionar a todos os cidadãos a partilha de valores culturais comuns, favorecendo o espírito comunitário e diminuindo, ao mesmo tempo, tendência para a separação, a fragmentação e o individualismo.” (Moniz, 2008, p. 131). Cabe à escola garantir condições para uma socialização harmoniosa entre pares, evitando situações de exclusão, sobretudo quando se trata de alunos pertencentes a minorias e o professor deverá fazer parte de todo esse processo.

Neste sentido, o docente deve promover valores, desconstruir preconceitos e introduzir na sala de aula questões relacionadas com a diversidade cultural, sensibilizando para problemáticas associadas a diferenças sociais, étnicas e religiosas. A diferença deve ser entendida como elemento identitário e não como fator de hierarquização. Marques (2001) apresenta algumas sugestões aos professores para interação em contexto sala de aula: - habituar os alunos a aceitarem outros padrões culturais; - mostrar que aceita a diversidade; - considerar o valor “respeito pelos outros” como de elevada importância; - criar grupos moderadamente homogêneos; - dar espaço para a expressão com os pais de todos os alunos, mas faça um esforço maior para se encontrar com os pais dos alunos oriundos de minorias étnicas e culturais. (p.132)

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (DRE), a crítica do professor deve abraçar toda a realidade escolar que envolve a escola, ou seja, este deverá ser “capaz de ter uma atitude simultaneamente crítica e atuante, em referência à realidade social” (Artº33, n.º1, alínea f). Franco (2006) afirma que os professores devem “adotar as práticas pedagógicas à questão da diversidade cultural que é um desafio ao qual todos os agentes da comunidade educativa se deveriam propor a atingir.” (p.56).

Tal implica uma postura reflexiva e crítica sobre as práticas quotidianas, tanto na sala de aula como na comunidade escolar.

1.2.8. Relato de Estágio 8 – 05/12/2025 – Português 5.º Ano

No dia 5 de dezembro de 2025, lecionei a minha aula assistida pela equipa de supervisão, a uma turma do 5.º ano, no âmbito da disciplina de Português, explorando conteúdos do domínio da Educação Literária. Estiveram presentes todos os alunos da turma.

A aula iniciou-se com um elemento de surpresa, introduzindo o tema através de um primeiro diapositivo em *PowerPoint* que apresentava a imagem desenhada de uma carochinha acompanhada da expressão “Era uma vez...”. Este recurso foi utilizado com o objetivo de incentivar os alunos a descobrirem o tema da aula. Os alunos conseguiram identificar corretamente que se trataria da história da Carochinha; no entanto, quando lhes perguntei o que era exatamente uma carocha, demonstraram alguma dificuldade em chegar à resposta. Aproximaram-se da solução referindo barata, sendo então explicado que, na verdade, se trata de um inseto — um escaravelho que se alimenta de larvas e vermes.

Seguidamente, apresentei o breve texto narrativo, intitulado A História da Carochinha. A leitura do texto foi realizada por mim oralmente em voz alta: leitura exemplo, explorando a entoação e expressividade das falas dos animais, recorrendo às onomatopeias. Questionei os alunos, à medida que o texto foi lido, quanto ao desconhecimento de alguma palavra como: “nervoso, prior, desmaiou ou desespero”, mas o vocabulário era acessível pelo que segui para a interpretação sobretudo direta, colocando algumas questões de forma dirigida aos alunos, mas também inferencial do texto, nomeadamente o ensinamento desta história, de modo a promover a compreensão da turma da narrativa.

De seguida, foi distribuída aos alunos uma proposta de trabalho que deveriam preencher ao longo da aula. Os exercícios apresentados no quadro digital orientaram os alunos na identificação das personagens da história, dos sons associados às suas vozes, das respetivas falas e das atitudes que demonstravam ao longo da narrativa.

Posteriormente, procedi à revisão da estrutura do texto narrativo, lembrando com os alunos as suas três partes fundamentais: introdução, desenvolvimento e conclusão. Nesta fase, também apresentei a definição e as principais características do conto tradicional popular português, enquadrando a história da Carochinha neste género literário.

Seguidamente, destaquei o recurso expressivo mais evidente neste conto: as onomatopeias. Foram apresentados alguns exemplos e explorados verbos onomatopaicos associados aos sons produzidos pelos animais. Comecei por perguntar: como faz o gato? O gato mia, responderam. Que som produz? Miau, miau; E o cão? Ladra: ão, ão; o bode bale — bé, bé; o porco grunhe — ronc, ronc; e o rato chia — hi, hi. Esta atividade permitiu aos alunos compreender melhor como os sons do quotidiano podem ser representados na linguagem escrita através das onomatopeias.

Para tornar a aprendizagem mais dinâmica e motivadora, foram cantadas por mim pequenas canções que incluíam sons produzidos por diferentes elementos, nomeadamente por animais (*Zum, zum, zum...; O nosso galo...; Muu, faz a vaca...; Estava na floresta um*

cuco: cu,cu), pelo ser humano (*Truz, truz, truz...; Logo que nasceu...*), pela natureza (*A chuva é um pingue, pingue...*), por objetos (*Inda dorme Frei João — vai tocar o sino: dlim, dlim, dlão*) e por instrumentos musicais (*Loja do Mestre André*), incentivando assim a participação ativa e o envolvimento dos alunos na atividade.

Durante a exploração do texto, foram ainda identificados outros recursos expressivos como, a comparação e a personificação. Estes conceitos foram explicados através de exemplos simples retirados da narrativa, facilitando a sua compreensão. Após esta exploração, procedeu-se à correção dos exercícios realizados, tanto no quadro digital como na proposta de trabalho, permitindo consolidar os conteúdos abordados durante a aula.

Por fim, realizou-se uma atividade em grupo. A turma foi organizada em quatro grupos de alunos e, dentro de cada grupo, cada par teve como tarefa identificar o nome do som produzido por um animal, objeto, elemento da natureza ou pelo ser humano, associando a imagem ou definição correspondente ao som escrito. Esta atividade permitiu reforçar de forma lúdica os conhecimentos adquiridos durante a aula.

Inferências — Fundamentação teórica

No início da aula procurei através de uma ilustração da Carochinha, pôr em prática um dos pontos do domínio da Leitura e Escrita das Metas Curriculares de Português: “apropriar-se de novos vocábulos” (Buescu et al, 2015, p.54). Giasson (1993) defende que quando se introduz uma palavra nova, cujo conteúdo também é desconhecido - como era o caso da palavra carocha para a maioria dos alunos - convém, se possível, utilizar recursos visuais (fotografias, filmes ou desenhos). As atividades propostas seguintes mais não pretenderam do que seguir o estabelecido nos conteúdos do Programa de Português do 5.º ano (Buescu et al., 2015, p. 64-65 e 67), respeitantes ao domínio da Educação Literária.

Entende-se por contos populares (ou, nos seus sinónimos, contos tradicionais, contos orais, contos de expressão oral, contos da tradição popular) as narrativas de autor e origem desconhecidos que foram sendo passadas oralmente, de geração em geração. Crê-se que terão surgido nos primórdios da humanidade. Este subgénero literário caracteriza-se, segundo Bastos (1999, p. 65), por ser uma narrativa curta, de enredo simples, que engloba “personagens humanas ou animais que falam e uma estrutura direta com um desfecho que aponta claramente para o certo e o errado”.

Traça (1992, p. 33) conta que Platão acreditava que mais importante do que ministrar saberes científicos era o desenvolvimento da imaginação, “máquina com a qual recriamos o mundo”. Essa imaginação era fomentada sobretudo através da leitura de “histórias, contos e mitos”. Dentro do modo literário narrativo, no subgénero conto de expressão oral, podem

encontrar-se contos de exemplo, de fadas, religiosos, etiológicos, de adivinhação, de animais. Os últimos são relatos da tradição oral que “colocam em cena animais como únicos protagonistas ou como protagonistas principais” (Bastos, 1999, p. 70).

A marca distintiva destes em relação às outras narrativas “de carácter metafórico ou simbólico” prende-se exatamente com a existência de animais com características humanas que remetem para “uma conclusão de dimensão ético-moral” (Diniz, 2001, p. 62). Também Diniz (2001, pp. 55-56) afirma que os contos de expressão oral proporcionam vivências que porão os mais novos “em contacto com os seus problemas reais (...) [falando-lhes] dos seus conflitos interiores e [sugerindo-lhes] exemplos de soluções, quer temporárias quer permanentes”. Os contos explicam que as adversidades na vida são inevitáveis, no entanto, poderão ser superadas.

Assim, esta forma de literatura tradicional tem inúmeras vantagens a nível emocional, social e pedagógico. Jean (citado em Bastos, 1999, p.74) diz-nos que os contos “agradam, divertem, ‘dão a ver’, instruem em todos os sentidos destas palavras e ... abrem igualmente ‘as veredas e as estradas’ da leitura literária”. Vários especialistas em educação e psicologia falam da apetência natural das crianças em se relacionarem com a temática animal. Estes referem que “a criança encontra no animal o parceiro do jogo e a personagem fantasmática sobre a qual são projetados alguns desejos e pulsões essenciais” (Bastos, 1999, p.71).

1.2.9. Relato de Estágio 9 – 24/02/2026 – Português 6.º Ano

Observei no SCRE de uma semana, uma aula de Português/Oficina de Apoio lecionada pela professora de uma turma do 6.º ano no dia 24 de fevereiro de 2026, que deu continuidade a uma atividade de escrita criativa iniciada anteriormente. A proposta apresentada aos alunos consistia no seguinte: *“Imagina que, durante a sua viagem de regresso a Ítaca, Ulisses se cruza com um terrível ser marinho. Planifica e escreve um texto em que contes este episódio. Não te esqueças de descrever o monstro e de explicar o estratagema adotado pelo herói para o vencer.”* Os alunos já tinham produzido os seus textos e na aula anterior, cada aluno tinha trocado a sua redação com o colega do lado, que ficou responsável por a avaliar com base num guião fornecido pela professora.

O par deveria realizar comentários ao lado do texto, tendo em conta vários aspetos fundamentais da escrita, tais como: a organização e estrutura do texto, a divisão adequada em parágrafos, a construção correta de diálogos entre as personagens, a utilização de adjetivos para enriquecer e diversificar o vocabulário, a identificação e correção de erros

ortográficos, a substituição de palavras repetidas, a verificação da pontuação e do uso adequado das vírgulas, a utilização de conectores e conjunções, bem como a expansão de frases para as tornar mais completas e expressivas. Também se alertava para a necessidade de variar a pontuação, evitando terminar todas as frases com ponto final. Nesta aula, os alunos encontravam-se na fase de reescrita do texto, incorporando as sugestões e correções apresentadas pelos colegas.

No início da aula, a docente também deu *feedback* coletivo à turma sobre esta tarefa, escreveu no quadro os três erros mais frequentes identificados genericamente nas produções escritas. Entre eles destacavam-se: dificuldades na realização correta da translineação, a confusão entre as formas “come-se” e “comesse”, e o erro na escrita da expressão “de repente”, frequentemente escrita de forma incorreta e conjunta. A professora explicou oralmente estas incorreções, clarificando as regras gramaticais associadas.

O *feedback* entre pares revelou-se particularmente útil, pois os alunos puderam esclarecer dúvidas através do diálogo, colocando perguntas e apresentando sugestões de melhoria. Desta forma, com a mediação da professora, os alunos conseguiram aperfeiçoar os seus textos, alcançando um melhor resultado.

A docente referiu ainda que a prática da escrita deve ser trabalhada de forma regular, idealmente todas as semanas, mesmo que apenas uma vez. Segundo explicou, nesta aula de Português/Oficina de Apoio procura promover essa prática, motivando os alunos através de orientações, exemplos e exercícios de treino. Neste caso concreto, o desafio proposto surgiu após a leitura da obra recomendada “Ulisses” de M.^a Alberta Menéres, prevista para este ano de escolaridade.

Inferências — Fundamentação teórica

Considereei esta aula particularmente interessante, pois permitiu perceber como a aprendizagem pode melhorar significativamente através da orientação da docente e do trabalho colaborativo entre pares, cuja revisão de texto permitiu que o trabalho escrito do parceiro melhorasse. Segundo (Ferreira 2017, p. 18), o sucesso educativo depende da adaptação intencional de três dimensões fundamentais do ensino: conteúdo, processo e produto. O conteúdo refere-se aos conhecimentos e objetivos de aprendizagem cujas práticas pedagógicas são geridas e orientadas pelo docente; o processo diz respeito às estratégias e atividades utilizadas para promover a aprendizagem; e o produto corresponde às formas de avaliação das aprendizagens. Assim, os alunos podem percorrer caminhos diferentes e em ritmos distintos, mas todos devem alcançar os objetivos essenciais de aprendizagem.

O *feedback* dado pelo colega ajudou o parceiro a reconhecer as suas dificuldades e

imperfeições, uma vez que o comentário do primeiro surgiu numa linguagem próxima da sua e apontou de forma clara os aspetos a melhorar. No âmbito do processo, valoriza-se particularmente a aprendizagem cooperativa, através do trabalho em pares ou em grupo. Esta perspetiva encontra fundamento na teoria construtivista de Vygotsky que defende que a aprendizagem se desenvolve através da interação social e da colaboração entre pares, permitindo que os alunos alcancem níveis mais complexos de conhecimento do que as inicialmente previstas, dentro da chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky 1978, como citado em Ferreira, 2017, p. 19).

Esta perspetiva relaciona-se diretamente com o relato de aula observado, em que os alunos realizaram a revisão dos textos em pares, trocando as suas produções escritas e analisando-as com base num guião fornecido pela professora. O *feedback* entre colegas permitiu identificar erros, melhorar a organização do texto e enriquecer o vocabulário, promovendo uma aprendizagem colaborativa e reflexiva.

Este processo foi acompanhado pela professora, que orientou e esclareceu as dúvidas sempre que necessário. Quanto ao produto, a avaliação assume um caráter formativo e contínuo, não se limitando à medição de resultados, mas servindo sobretudo para orientar o processo de aprendizagem. Segundo Tomlinson 2001 (como citado em Ferreira, 2017, p.28), a avaliação deve incluir momentos de autoavaliação, monitorização e reflexão sobre o progresso do aluno, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia.

Neste contexto, o *feedback* assume um papel central. De acordo com Ferreira (2017), o feedback deve ser claro, específico e oportuno, permitindo ao aluno compreender o que fez bem e o que necessita de melhorar. No caso da aula observada, o *feedback* foi promovido tanto pela professora que informou e corrigiu os erros mais frequentes nas produções escritas, como pelos colegas, que individualmente comentaram, reforçando a dimensão formativa da avaliação, contribuindo para a melhoria das produções escritas.

Esta abordagem permite desenvolver a autonomia, a autorregulação e o sentido de responsabilidade dos alunos pelo seu próprio processo de aprendizagem (Ferreira, 2017, p.29).

O *feedback* é um instrumento relevante para apoiar e orientar o desenvolvimento do aluno. Deve ser dado no tempo certo, indicar os resultados das aprendizagens, ser específico e motivar o aluno para progredir ao longo do seu percurso, na qual o professor assume o papel de facilitador do conhecimento, criando diferentes percursos de aprendizagem e incentivando a participação ativa dos alunos.

2.1.10. Relato de Estágio 10 – 25/02/2026 – Português 6.º ano

Durante a semana de SCRE observei uma aula de Português, lecionada pela professora do 6.º ano, no dia 25 de fevereiro de 2026. Nesta aula, a docente apresentou orientações detalhadas para a elaboração de uma apresentação oral. Para esse efeito, distribuiu aos alunos um conjunto de três páginas com instruções relativas ao tema “*Um quadro na minha parede*”, atividade em que cada aluno seria convidado a realizar uma breve palestra perante a turma, através da escolha de um quadro que, por alguma razão, lhe tivesse despertado interesse, emoção ou curiosidade. Posteriormente, teria de o apresentar de forma apelativa, recorrendo à descrição da obra e à partilha das suas impressões pessoais.

Achei o tema desta aula muito interessante, pertinente e raramente usada pelos professores na orientação que devem dar aos alunos preparando-os para estruturarem uma comunicação oral pelo que resolvi relatar esta aula bastante produtiva, bem como referir que também assisti durante o estágio que realizei no 2.º ciclo a mais aulas de Português do que a aulas de História e Geografia de Portugal, daí ter mais relatos de Português deste ano.

Como alguns alunos demonstraram dificuldade em compreender plenamente as instruções escritas, a professora decidiu clarificar oralmente o que era solicitado, explicando de forma concreta os seis tópicos obrigatórios que deveriam estruturar a apresentação:

- Descrição da obra – os alunos deveriam indicar e mostrar as cores, formas e figuras presentes no quadro, enviando previamente, para o e-mail da professora nessa semana, a imagem da obra escolhida, pois daí a um mês teriam que a apresentar.
- Informação sobre o autor – mencionar o nome do pintor ou pintora, a época em que viveu, o país de origem e outras informações relevantes ou curiosas sobre o artista.
- Estilo artístico – identificar o estilo em que a obra se insere (por exemplo, impressionismo, barroco ou abstracionismo) e explicar, de forma simples, as características principais desse estilo de pintura.
- Justificação da escolha – explicar os motivos da escolha do quadro, recorrendo a expressões como: “O que gosto neste quadro é...”, “O que me interpela nesta obra é...”, “O que mais me impressiona é...” ou “Os sentimentos que este quadro desperta em mim são...”. A docente deu exemplos de emoções que uma obra pode suscitar, como repugnância, nojo, raiva ou revolta — referindo, por exemplo, *Guernica* de Pablo Picasso — ou fascínio e admiração, como no caso da *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci.
- Observação de um pormenor – destacar um detalhe particular da pintura, que possa suscitar curiosidade ou revelar aspetos menos evidentes da obra.
- Local de exposição imaginado – indicar onde gostariam de pendurar ou apreciar o quadro. A professora deu como exemplo o Hospital de São Francisco Xavier, que possui

atualmente, num longo corredor, uma exposição de obras de arte destinada a proporcionar bem-estar e contribuir para a recuperação dos pacientes.

A docente sublinhou ainda que os alunos não poderiam ler diretamente as informações recolhidas durante a apresentação. Poderiam, contudo, levar um pequeno guião com ideias-chave, que os ajudasse a orientar a exposição. Também salientou que não deveriam memorizar integralmente um texto previamente escrito, pois o objetivo da atividade era desenvolver a capacidade de expressão oral natural e entusiasmante.

Na segunda parte do documento distribuído, indicava-se que os alunos deveriam realizar um ensaio prévio da apresentação e proceder à autoavaliação do seu desempenho através de uma grelha.

Essa grelha contemplava diferentes critérios organizados em níveis de desempenho. No domínio da voz, eram avaliados quatro aspetos: volume (baixo, razoável ou bom); expressividade e entoação (fraca, razoável ou boa); ritmo e fluência (fala muito lenta, com algum ritmo ou clara e sem hesitações) e dicção (dificuldade em articular as palavras, articulação simples com algumas falhas ou articulação clara).

Relativamente à linguagem corporal, a grelha incluía cinco parâmetros avaliados em dois níveis, tais como: manter ou não contacto visual com o público; comunicar com recurso a gestos, olhar e expressão facial ou permanecer inexpressivo; mover-se com naturalidade ou manter-se rígido e tenso; demonstrar espontaneidade ou manter-se excessivamente dependente do papel.

No que diz respeito à correção linguística, eram considerados três parâmetros avaliados em três níveis: capacidade de elaborar frases sintaticamente corretas, respeitando as regras de concordância e utilizando conectores frásicos variados; utilização de vocabulário variado, adequado e expressivo; clareza e organização na comunicação das ideias.

Após a apresentação da grelha de autoavaliação, a professora explicou ainda os critérios de avaliação global do trabalho, num total de 20 pontos: Conteúdo (12 valores) e Expressão oral (8 valores). Esta atividade revelou a preocupação da docente em desenvolver nos alunos competências de expressão oral, interpretação artística e reflexão pessoal, incentivando-os a comunicar de forma clara, estruturada e expressiva perante a turma.

Por fim, foi também salientada a importância da oralidade como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita, começando muitas vezes pela leitura em voz alta e pela partilha de ideias, antes de avançar para o trabalho individual de produção textual.

Inferências — Fundamentação teórica

A atividade proposta pela docente promove competências cognitivas, linguísticas e sociais. Em primeiro lugar, a estratégia pedagógica utilizada pode ser compreendida à luz da perspectiva socio-construtivista da aprendizagem defendida por Vygotsky que afirma: “todas as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem duas vezes: primeiro no plano social e depois no plano individual” (Vygotsky, 2007, p. 57). Assim, atividades que envolvem comunicação, partilha de ideias e interação entre alunos contribuem para a construção do conhecimento, permitindo que a aprendizagem se desenvolva através da colaboração e do diálogo em contexto de sala de aula.

Também Bruner (2000) sublinha a importância do papel ativo do aluno no processo de aprendizagem. Para o autor, “aprender é um processo ativo no qual os alunos constroem novas ideias ou conceitos com base nos seus conhecimentos prévios” (p. 21). Neste sentido, a tarefa proposta pela docente permite que os alunos participem ativamente na construção do conhecimento, desenvolvendo simultaneamente capacidades de análise, interpretação e comunicação. A valorização da apresentação oral na atividade observada também encontra fundamentação em estudos que destacam o papel da linguagem no processo educativo.

De acordo com Alexander (2018), a comunicação oral constitui um elemento central da aprendizagem, uma vez que “a fala é uma ferramenta fundamental para aprender, pois permite aos alunos organizar o pensamento, construir significados e participar ativamente no processo educativo” (p. 14). Ao incentivar os alunos a apresentarem oralmente o seu trabalho sem recorrer à leitura integral de um texto, a professora promove o desenvolvimento de competências de comunicação, argumentação e organização de ideias.

Por outro lado, a utilização de uma grelha de autoavaliação para preparar a apresentação insere-se nas práticas de avaliação formativa. Segundo Black e Wiliam (1998), a avaliação formativa ocorre quando a informação recolhida sobre a aprendizagem é utilizada para apoiar o progresso dos alunos e ajustar o processo de ensino. Os autores referem que “a avaliação torna-se formativa quando as evidências sobre a aprendizagem são utilizadas para adaptar o ensino às necessidades dos alunos” (p. 140). A grelha apresentada pela docente permite precisamente que os alunos reflitam sobre diferentes aspetos da sua apresentação, como a voz, a linguagem corporal e a correção linguística, contribuindo para a melhoria do seu desempenho.

Neste contexto, a utilização de critérios claros de avaliação assume também particular relevância. Para Brookhart (2013), as rubricas ou grelhas de avaliação ajudam os alunos a

compreender melhor as expectativas do trabalho e os níveis de qualidade pretendidos. A autora afirma que “as rubricas descrevem critérios de avaliação e diferentes níveis de desempenho, permitindo aos alunos compreender o que caracteriza um trabalho de qualidade” (p. 4). Assim, ao explicitar os critérios de avaliação da apresentação oral, a professora contribui para tornar o processo de aprendizagem mais transparente e orientador.

Finalmente, a importância do *feedback* e da reflexão sobre o próprio desempenho é amplamente destacada na investigação educacional. De acordo com Hattie (2012), “o *feedback* é um dos fatores com maior impacto na aprendizagem e no sucesso dos alunos” (p. 173). A possibilidade de os alunos ensaiarem previamente a apresentação e realizarem uma autoavaliação permite-lhes identificar pontos fortes e aspetos a melhorar, promovendo um processo de aprendizagem mais consciente e eficaz.

Em síntese, a atividade desenvolvida na aula observada promove a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento da expressão oral, a reflexão sobre o próprio desempenho e a utilização de estratégias de avaliação formativa. Estas práticas contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais no processo de aprendizagem.

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Descrição do capítulo

Este capítulo respeita à planificação e à sua importância. Na primeira parte, é apresentado um pequeno enquadramento teórico, respondendo a algumas questões sobre o planeamento de aulas, a escolha de estratégias e a seleção de recursos, ou seja, os suportes, caminhos e desafios para a realização de uma planificação. Na segunda parte, são apresentadas oito planificações em quadro de aulas, quatro planificações de 1.º Ciclo do Ensino Básico e as restantes quatro de 2.º Ciclo do Ensino Básico em Português e História e Geografia de Portugal. Selecionei um conjunto de planificações de diferentes componentes com o objetivo de abranger as diversas áreas do saber.

2.2. Fundamentação Teórica

A planificação refere-se à ação de estruturar o processo de ensino, ou seja, organizar as ideias num plano, permitindo ao docente definir intencionalmente as suas práticas pedagógicas. Neste sentido, Alvarenga (2011, p. 23) entende a planificação como um processo de “determinar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo e prever estratégias para a aquisição e a aprendizagem eficazes por parte dos alunos”. Assim, planificar implica tomar decisões conscientes sobre o ensino, orientando a ação educativa.

Quando se pensa em planificar tem de se ter em conta uma série de questões, tais como referem Silva e Lopes (2018, p. 4), “o que é importante que os alunos aprendam? Que atividades devo proporcionar para que aprendam? Como posso verificar se aprenderam o pretendido?”. Estas questões constituem a base para uma planificação eficaz e centrada nas aprendizagens dos alunos.

No âmbito educativo existem três tipos de planificação: a longo, a médio e a curto prazo. De acordo com Silva e Lopes (2018, p.3), a planificação a longo prazo permite ao professor organizar os conteúdos ao longo dos três períodos letivos, tendo em conta os momentos de avaliação e outras atividades relevantes. A planificação a médio prazo apresenta um maior detalhe, o que leva o professor a selecionar os programas considerados mais significativos. Finalmente, a planificação a curto prazo corresponde à planificação de uma específica aula, sendo mais concreta e operacional.

A importância da planificação no contexto educativo é amplamente reconhecida. Segundo Arends (1995, p. 44), o ato de planificar “é a principal determinante daquilo que é

ensinado nas escolas”, uma vez que o professor, partindo do currículo, o adapta às características do contexto educativo, através de decisões relacionadas com o ritmo, a sequência e a ênfase dos conteúdos. Desta forma, a planificação não se limita à organização de conteúdos, mas envolve também a definição de estratégias que promovam aprendizagens significativas.

Neste sentido, torna-se essencial que o docente invista tempo e reflexão neste processo. Como refere Arends (1995, p. 46), “os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar sentido de direção tanto a alunos como a professores”, contribuindo ainda para que os alunos se tornem mais conscientes dos objetivos de aprendizagem.

Importa também destacar a relação estreita entre currículo e planificação. De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1990), o currículo define os objetivos a atingir, enquanto a planificação estabelece os meios e estratégias para os concretizar. Assim, a planificação funciona como uma ponte entre o que deve ser ensinado e a forma como esse ensino é operacionalizado em contexto de sala de aula, sendo “a passagem entre o que se tem de ensinar e a aprendizagem no contexto de sala de aula” (Lopes & Silva, 2018, p. 3).

A relevância da planificação é ainda reforçada por Arends (2008, p. 92), ao afirmar que “a planificação é vital para o ensino”. De facto, tanto a investigação como o senso comum indicam que planificar contribui para melhorar os resultados educativos, influenciando diretamente “o que é ensinado nas escolas e a forma como é ensinado” (Arends, 2008, p. 129). Além disso, a planificação pode ajudar a reduzir problemas de gestão da sala de aula, a focar a aprendizagem dos alunos e a aumentar a sua motivação.

Planificar não significa descrever exaustivamente cada momento da aula. Segundo John (2007), a planificação deve ter como objetivo conferir significado à prática pedagógica, tendo em conta o contexto, as características dos alunos e as especificidades do professor. Assim, trata-se de um processo dinâmico e adaptável.

Durante a aula, o professor pode necessitar de ajustar o planeamento inicialmente definido, uma vez que as estratégias e recursos podem não ter o mesmo impacto em todas as turmas. Neste sentido, é fundamental que o docente esteja atento às reações dos alunos, avaliando continuamente se as estratégias adotadas estão a promover ou a dificultar as aprendizagens.

A planificação assume, assim, um papel central na profissão docente. Como referem Cosme et al. (2021, p. 91), “mais que uma preparação da aula, é uma preparação do próprio docente para a aula”. Paralelamente, a experiência e a avaliação contínua permitem ao professor refletir sobre a sua prática, sendo a planificação “uma excelente forma do professor

refletir sobre a sua ação didática e as suas práticas educativas” (Silva & Lopes, 2018, p. 5).

Apesar da sua importância, é fundamental que a planificação seja flexível e ajustável, permitindo responder aos interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. Só assim se garante uma prática pedagógica eficaz, inclusiva e centrada no sucesso educativo.

2.3. Planificações em quadro

2.3.1. Planificação de Aula da componente de Estudo do Meio 1.º Ano

A Tabela 5 apresenta a planificação de uma aula para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a duração prevista de 60 minutos, tendo sido trabalhado um itinerário pelo bairro na cidade onde existem instituições e serviços sociais que promovem e garantem os direitos fundamentais das crianças na comunidade onde estão inseridas, na componente de Estudo do Meio.

Tabela 5

Planificação da aula de Estudo do Meio 1.º ano

Estudo do Meio			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
60 m.	Interdisciplinaridade: Música Português: poema: verso rimas IPSS do bairro associados a espaços que garantem Direitos da Criança através de um itinerário, desde a casa, escola, hospital, esquadra da polícia, supermercado até ao parque	Apresentar uma canção: A importância de brincar” para introduzir o tema aos alunos; https://www.youtube.com/watch?v=j7hGqIGYiXk&list=PLy_PirdrlgvR5Dz_QezNKKOq9wKp9shPB Abordar conceitos: <u>itinerário, cidade, bairro, família/escola, serviços instituições,</u> que permitem garantir que os <u>direitos das crianças</u> sejam conhecidos e assegurados pela comunidade onde estão inseridas. Dar a conhecer alguns direitos fundamentais da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança: direitos a ter nome, família, casa, alimentação, saúde, segurança, a aprender e a brincar, que correspondem a vários artigos da Declaração Direitos da Criança em Portugal e dialogar com os alunos sobre os mesmos. Reconhecer a importância de cada um destes direitos através de um itinerário a várias instituições da cidade, desde a casa do aluno até ao parque através da visualização de um PPT. Questionar os alunos se conhecem mais direitos para além dos abordados, visualizando um vídeo da Unicef onde são referidos outros direitos. https://www.youtube.com/watch?v=Vlg_gcYnfPY Colocar nos dois cartazes que contêm o mapa do bairro, os cartões com os nomes dos seis espaços/instituições e os seis cartões com o nome dos direitos da criança abordados nos espaços onde os direitos são exercidos: trabalhando a associação; Realizar um Quiz de duas frases distintas sobre um Direito referido, uma está correta e outra está errada, levando os alunos a descobrir a frase certa, consolidando os conteúdos trabalhados.	Projector PPT Proposta Trabalho Video musical Video da Unicef sobre Direitos das crianças 2 Placards Quiz

Nesta planificação, apostei na criatividade e na integração curricular, cruzando a área de Estudo do Meio com a Expressão Musical e o Português. Utilizei a canção “*A importância de brincar*” como um fator surpresa para introduzir o tema da aula os direitos das crianças, focando especificamente o direito ao lazer, através do contexto familiar e comunitário (parque infantil do bairro). O objetivo pedagógico centrou-se no desenvolvimento da imaginação e sensibilidade estética dos alunos, uma vez que o subdomínio da Música contempla a “interligação de audição, interpretação e criação” (Silva et al., 2016, p. 55).

A exploração deste recurso através de um poema constituiu um desafio para que os alunos descobrissem as rimas no refrão da canção, como “aprendendo/conhecendo” ou “aprendiz/feliz”, estimulando e treinando as memórias auditiva e visual da turma. Esta abordagem pedagógica musical possibilitou que o aluno “aprendesse e conhecesse o mundo a brincar”, articulando conteúdos de Estudo do Meio com a literacia do Português. Adicionalmente, a rima e o ritmo facilitaram a memorização e a consciência fonológica, competências basilares no 1.º ano de escolaridade.

De acordo com Beane (2003), a integração curricular permite que os alunos organizem o conhecimento em torno de problemas e temas do mundo real, em vez de trabalharem as disciplinas de forma isolada. De acordo com Maingain e Dufour (2008), a interdisciplinaridade é aqui entendida como “[...] uma prática de interconexão das disciplinas. Ela põe em obra processos de aprendizagem integradores e visa a aquisição de saberes estruturados, transferíveis e actualizáveis na acção” (p.74).

Deste modo, a interdisciplinaridade no início da aula visou motivar os alunos e captar a sua atenção de forma divertida, facilitando a transição para a descoberta dos espaços existentes no seu bairro, tais como a escola e o supermercado.

Na fase seguinte, projetei uma apresentação em *PowerPoint* intitulada “À procura dos nossos direitos pela cidade”, que exibia num mapa as imagens de cada espaço do itinerário a percorrer. O ponto de partida situou-se na casa de um aluno e o seu término no parque infantil, passando por serviços sociais essenciais às necessidades e direitos dos alunos, como o hospital e a esquadra de polícia. Ao articularem os locais com os direitos no mapa (ex: Casa: Ponto de partida, associado ao direito à família, nome, nacionalidade, amor e proteção), os alunos desenvolveram competências de cidadania ativa. Conforme preconiza Roldão (1995), “o facto de o Estudo do Meio oferecer contacto com uma diversidade de áreas temáticas quer naturais quer sociais, possibilita o desenvolvimento do pensamento, da compreensão da realidade, do questionamento e dos valores sociais”.

Na mesma linha, Mateus (2001) reforça que a filosofia metodológica do Estudo do Meio

“[...] baseia-se numa aprendizagem ativa da realidade com envolvimento cognitivo e afetivo na construção dos saberes, de forma a promover o desenvolvimento integral da pessoa e o desempenho consciente da cidadania.” (p. 72). Para aprofundar e interiorizar estes conceitos, recorri a dois cartazes do mapa do bairro, onde os alunos, individualmente, foram colocando doze cartões, uns tinham os nomes das seis instituições visualizadas e dos seis direitos observados no *Power Point Template* (PPT), realizando um jogo de associação.

Para além da vertente cívica, o itinerário foi explorado fisicamente na sala de aula, promovendo uma aprendizagem ativa, através de dinâmicas com indicações precisas de orientação. Nesta atividade, os alunos movimentaram-se pela sala, exercitando a lateralização (direita/esquerda) e o sentido de orientação (avançar, parar, meia-volta). Os alunos participaram com bastante entusiasmo, treinando a memória visual, compreendendo a distância do itinerário e desenvolvendo a noção espacial. Conforme os estudos de Piaget (1970) sobre o desenvolvimento cognitivo, a criança necessita de representações espaciais ativas para construir noções de lateralidade e descentração espacial. O processo foi enriquecido com um vídeo de animação da UNICEF que retratava uma turma onde os direitos das crianças eram debatidos entre os alunos e a professora, expandindo o debate para além dos direitos inicialmente abordados, culminando num *Quiz* de consolidação. Pelo que a escolha criteriosa destes recursos e dinâmicas não somente promoveu a autonomia dos alunos, como também incentivou “o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p.49).

A integração de ferramentas digitais nesta planificação atendeu também ao papel social da escola. Reconhecendo que nem todas as famílias dispõem de acesso equitativo às tecnologias, a escola deve assumir-se como “o bastião da igualdade de oportunidades” (Castells, 2002, como citado em Botelho, 2009, p. 50). Mais do que isso, a escola utiliza a tecnologia como uma ferramenta central para a aprendizagem. Como afirma Botelho (2009):

À escola, nos dias de hoje, também está reservado o papel de democratizar o acesso às inovações tecnológicas, na tentativa de reduzir a “brecha digital” (fosso digital). O fosso digital não existe tanto ao nível da conectividade, mas ao nível da capacidade educativa e cultural de utilizar a Internet. (p. 50)

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) surgem assim como catalisadoras do saber, tal como sustentam Goulão e Barros (2014, p.127), “as TIC, através dos seus sistemas globais de comunicação e aliadas ao ensino permite, de uma forma exponencial, o acesso à transferência de informação, a produção e partilha do conhecimento”.

Por fim, a seleção de recursos visuais, lúdicos e interativos, respeitaram as especificidades etárias dos alunos do 1.º ano. Como reforça Sampaio (2021, p. 95), é fundamental “o educador escolher os materiais, tendo em conta a faixa etária das crianças, e se esses são ou não adequados ao conteúdo temático da atividade”.

2.3.2. Planificação da Aula da componente de Estudo do Meio 2.º Ano

A Tabela 6 apresenta a planificação de uma aula para o 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a duração prevista de 60 minutos, tendo sido trabalhado as profissões, na componente de Estudo do Meio.

Tabela 6

Planificação da aula de Estudo do Meio 2.º ano

Estudo do Meio			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
50 m.	Profissões	Projetar e apresentar o tema através do vídeo musical sobre as profissões, cantando aos alunos que o irão ouvir em conjunto; https://www.youtube.com/watch?v=I_Jvcf0fomY	Vídeo musical
	Nome		PowerPoint
	Função		Projetor
	Local	Mostrar através de uma apresentação em PPT família em concreto projetada no quadro digital a existência de várias profissões;	computador
	Acessórios	Perguntar sobre as profissões dos pais dos alunos, tios e avós e saber o que eles querem ser quando forem crescidos.	Jogo das profissões
	Relação que têm com a comunidade	Falar aos alunos sobre algumas profissões bem conhecidas levando o apropriado guarda-roupa (fatos específicos) e respetivos acessórios que as acompanham;	através de adivinhas e adereços que as identificam
	através das instituições ou serviços onde trabalham	Realizar uma atividade lúdica representando: o jogo das profissões; Distribuir aos alunos uma proposta de trabalho sobre os conteúdos trabalhados para consolidarem as aprendizagens.	Proposta de Trabalho

A presente aula de Estudo do Meio teve como objetivo a exploração do tema “As Profissões”, abordando aspetos como o nome, função, local de trabalho, acessórios e a sua relação com a comunidade.

Iniciei a aula com a apresentação de um vídeo musical sobre as profissões, estratégia que permitiu captar a atenção dos alunos e introduzir o tema de forma motivadora. A utilização da música revelou-se pertinente, promovendo o envolvimento dos alunos desde o início e criando um ambiente propício à aprendizagem.

Através de uma apresentação em *PowerPoint*, foi explorada a diversidade de profissões no contexto familiar, incluindo pais, avós e tios. Esta abordagem permitiu aos alunos estabelecerem ligações com a sua realidade, tornando a aprendizagem mais significativa. O diálogo sobre as profissões dos familiares e sobre aquilo que os alunos desejam ser no futuro promoveu a expressão oral, a comunicação e o pensamento reflexivo.

Algumas profissões conhecidas, foram apresentadas, recorrendo a fatos e acessórios, o que facilitou a compreensão dos conteúdos e despertou o interesse dos alunos. Este momento assumiu particular relevância na transição para a atividade principal da aula: o jogo das profissões, onde os alunos, em pares, representaram diferentes profissões através de adivinhas, dramatização e utilização de adereços.

Esta atividade lúdica e interativa gerou grande entusiasmo e participação, indo 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). De facto, o uso de acessórios funcionou como um elemento simbólico que facilitou a expressão e a identificação com as personagens representadas. Neste contexto, a dramatização assumiu um papel central no processo de aprendizagem. De acordo com Falcão (2013), o teatro em contexto escolar deve ser entendido como uma forma de educação artística centrada no desenvolvimento global do aluno, privilegiando o processo e a vivência coletiva em detrimento da performance final. Esta ideia é reforçada por Abreu (2014), ao afirmar que o objetivo não é formar atores, mas educar através do teatro, promovendo a expressão pessoal e social.

Também Arcoverde (2008) defende que o trabalho teatral em contexto educativo deve proporcionar experiências significativas de formação humana, o que se verificou nesta atividade, onde os alunos exploraram diferentes papéis sociais de forma criativa. A expressão dramática, enquanto estratégia pedagógica, revelou-se particularmente eficaz, pois, como refere Kowalski (2020, p. 13), constitui-se como um “meio criativo, expressivo e comunicativo facilitador da reflexão, organização de ideias e emoções”. Assim, o jogo dramático permitiu aos alunos não só compreender melhor as profissões, mas também desenvolver competências sociais e emocionais.

Neste sentido, o jogo assumiu um papel fundamental. Segundo Costa (2004), o jogo dramático cria um espaço ficcional que se articula com a realidade, facilitando aprendizagens significativas. Esta perspectiva é corroborada por Cavassin (2008), que reconhece no jogo uma forma de desenvolver a criatividade e a expressão através da imaginação e da imitação.

A aula terminou com a realização de uma proposta de trabalho, permitindo consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da sessão. Este momento foi essencial para verificar a compreensão dos conteúdos e reforçar as aprendizagens.

Importa ainda destacar a importância da organização e gestão da aula. De acordo com Azevedo e Sardinha (2009), “a sala de aula é um local privilegiado de ação onde se investiga, questiona, aprende e se desenvolvem e consolidam aprendizagens muito diversas” (p. 315), sendo fundamental uma boa gestão do espaço e das atividades.

Por outro lado, o planeamento do tempo revelou-se essencial para o sucesso da aula. Tal como referem Silva e Lopes (2018), é importante “estipular um tempo aproximado para a realização de cada uma das atividades” (p. 39), garantindo que os alunos participam ativamente e que as atividades são adequadas ao tempo disponível.

Em suma, esta aula destacou-se pela utilização de estratégias diversificadas, lúdicas e participativas, que promoveram o envolvimento dos alunos e facilitaram a compreensão do tema das profissões, contribuindo para uma aprendizagem significativa e integrada.

2.3.3. Planificação da Aula da componente de Português 3.º Ano

A Tabela 7 apresenta a planificação de uma aula para o 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 7

Planificação da aula de Português 3.º ano

Português			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
50 min	Compreensão oral; Interdisciplinaridade Sentido global do texto lírico; Enriquecimento lexical; Expressar sentimentos, provocados pela leitura do texto; Estrutura do poema Identificar pelo contexto o sentido de palavras, expressões; Conjunções, locuções coordenadas copulativas. Desenvolvimento da motricidade fina. Expressão musical e corporal integrados.	Surpreender os alunos, antecipando conteúdos a partir de imagem e título apelativos; Cantar uma canção original, solicitando a participação dos alunos a acompanhar-nos, ensaiando a melodia e introduzindo a letra que levará ao tema com leitura em voz alta; Entregar a proposta de Trabalho aos alunos com o Poema. Demonstrar leitura Modelo e também participada do poema, dois versos cada aluno. Fazer perguntas orais de interpretação, diretas e inferenciais e explorar o significado de algumas palavras desconhecidas e que sejam importantes para a compreensão do texto; Relembrar as características de um texto poético relativas à sua estrutura (poeta/poetiza; verso; estrofe; rima; quadra); Realizar crucigrama para aplicar conceitos inseridos com os nomes que os caracterizam; Apresentar as conjunções e locuções coordenadas copulativas (e; nem...nem ; tanto ... como; não só...mas também) e pedir aos alunos que as identifiquem no poema; Explicar o objetivo de coesão textual, evitando repetições desnecessárias, alcançado pela junção de duas frases numa só, através das conjunções e locuções; Treinar as conjunções e locuções aditivas, através de exercícios de dificuldade crescente (1º corte e colagem de palavras ou expressões móveis; 2º Construção e escrita de uma nova frase). Consolidar a matéria lecionada através de canções com letra original sobre o tema e melodias tradicionais conhecidas (com gestos/palmas e instrumentos).	Computador Projektor Canção original PowerPoint voz, corpo (mãos, palmas) guitarra Crucigrama Proposta de Trabalho Tesoura e cola Tira de papel para recortar palavras Instrumentos de percussão.

Nesta aula foi abordado o texto poético através de uma canção original e introduzi um conteúdo gramatical, conjunções e locuções que ajudam a ligar dois nomes ou duas frases, com o objetivo de coesão textual, no âmbito da componente de Português.

A presente aula de Português, com a duração de 50 minutos, teve como principal objetivo o desenvolvimento da compreensão oral, leitura e interpretação do texto poético, articulando-se com outras áreas como a música e a expressão corporal, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar e significativa.

Através de um momento de motivação, iniciei a aula procurando surpreender os alunos através de uma imagem e de um título apelativo, antecipando o tema do poema. Esta estratégia permitiu ativar conhecimentos prévios e despertar o interesse dos alunos, favorecendo a compreensão global do texto.

Introduzi uma componente musical, através da apresentação de uma canção original, incentivando os alunos a participar no canto e na exploração da melodia. Esta abordagem vai ao encontro do que defendem Ibáñez e Centeno (1999), ao afirmarem que “a música é sinónimo de atividade, jogo, movimento, alegria e emoção”, permitindo aos alunos expressarem-se de forma espontânea, corporal e afetiva. Assim, a música funcionou como elemento facilitador da aprendizagem, promovendo o envolvimento e a motivação dos alunos.

Neste sentido, importa também referir que, segundo Gordon (2000), a música é “tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos”, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Desta forma, a integração da música nesta aula não só enriqueceu o ambiente educativo, como também potenciou o desenvolvimento global dos alunos.

Procedi à leitura do poema, inicialmente através de uma leitura modelo pelo professor e, posteriormente, com a participação dos alunos. Esta estratégia promoveu a leitura em voz alta e a compreensão oral, fundamentais no desenvolvimento da linguagem. Tal como refere Ruivo (2009), a aquisição da linguagem oral é um processo natural e essencial, sendo determinante para o desenvolvimento comunicativo das crianças.

A exploração do poema incluiu a realização de questões de interpretação oral, tanto diretas como inferenciais, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão do sentido global do texto. Paralelamente, foi trabalhado o enriquecimento lexical, explorando palavras desconhecidas em contexto, o que, de acordo com as Orientações Curriculares Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), contribui para a expansão do vocabulário e para o uso de estruturas linguísticas mais complexas.

Relembrei as características do texto poético para consolidar estes conceitos, os alunos realizaram um crucigrama, permitindo uma aprendizagem lúdica e ativa. Melo (2008) 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.

Introduzi o conteúdo gramatical relativo às conjunções e locuções coordenadas copulativas (e; nem...nem; tanto...como; não só...mas também) que os alunos as identificaram no poema, compreendendo a sua função na coesão textual, ligando as frases e evitando repetições de palavras.

Para consolidar este conteúdo, propus atividades de dificuldade crescente: primeiro, exercícios de corte e colagem de palavras e depois, a construção e escrita de frase.

Estas tarefas envolveram diretamente a motricidade fina, essencial no desenvolvimento das crianças. Segundo Serrano e Luque (2015), a motricidade fina corresponde à capacidade de usar mãos e dedos com precisão, sendo fundamental na manipulação de objetos como tesouras e lápis.

A aula terminou com um momento de consolidação através de canções com gestos, palmas e instrumentos de percussão, reforçando os conteúdos de forma dinâmica. Esta abordagem interdisciplinar vai ao encontro do que defende Ferreira (2014), ao considerar que a música é um importante estímulo para o desenvolvimento cognitivo e deve ser integrada de forma transversal no ensino.

Esta aula promoveu um ambiente de aprendizagem ativo, participativo e motivador, no qual os alunos puderam desenvolver competências linguísticas, cognitivas e expressivas. A articulação entre leitura, música, expressão corporal e gramática revelou-se eficaz, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e integrada.

2.3.4. Planificação da Aula da componente de Matemática 4.º Ano

A Tabela 8 apresenta uma planificação de uma aula realizada para uma turma do 4.º ano de escolaridade, na componente de Matemática, com a duração de 50 minutos e foi estruturada com o objetivo de promover a compreensão e classificação dos triângulos, quer quanto ao comprimento dos lados, quer quanto à amplitude dos ângulos, recorrendo a estratégias ativas, participativas e centradas no aluno.

Tabela 8**Planificação da aula de Matemática 4.º ano**

Matemática			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
50 min	Geometria Classificação dos Triângulos quanto ao Comprimento dos Lados e quanto à Amplitude dos Ângulos	Motivar os alunos mostrando dois instrumentos de medição: régua e transferidor para medir o comprimento dos lados de um triângulo e a amplitude dos ângulos, através de uma atividade lúdica; Rever os conceitos de segmento de reta, semirreta, lado, comprimento, vértice, polígono e ângulos (reto, agudo, obtuso) e, com base neles, partir para a descoberta da classificação dos triângulos quanto ao comprimento dos lados (equilátero, isósceles e escaleno), e quanto à amplitude (medida, centro, escala e graus de 0 a 180) dos ângulos (acutângulo, retângulo e obtusângulo) realizando exercícios indo os alunos ao quadro digital ou participando oralmente; Entregar uma proposta de trabalho onde consolidarão os conteúdos lecionados através de exercícios, com medições de comprimento através da régua (centímetros) e medição de ângulos através do transferidor (graus); Realizar atividade com distribuição de folhas por dois grupos de 10 alunos, em que têm de identificar as classificações quanto ao comprimento dos lados e quanto à amplitude dos ângulos que compõem um triângulo, desafiando os alunos a exercitar os respetivos nomes.	Computador Projektor <i>PowerPoint</i> Proposta de Trabalho Atividade Quiz

Comecei a aula apresentando instrumentos de medição, como a régua e o transferidor, com o intuito de despertar a curiosidade dos alunos e introduzir, de forma lúdica, os conteúdos a explorar. Esta abordagem permitiu estabelecer uma ligação entre o material concreto e os conceitos geométricos a desenvolver.

Procedi à revisão dos conceitos fundamentais previamente trabalhados, tais como segmento de reta, semirreta, lado, vértice, polígono e tipos de ângulos (reto, agudo, obtuso, giro e raso).

A partir desta base, os alunos foram conduzidos à descoberta da classificação dos triângulos quanto ao comprimento dos lados (equilátero, isósceles e escaleno) e quanto à amplitude dos ângulos (acutângulo, retângulo e obtusângulo), através da resolução de exercícios com participação oral e intervenção no quadro digital.

Apoiando-me numa apresentação em *PowerPoint*, expus novos conteúdos facilitando a sistematização da informação e permitindo uma abordagem visual dos conceitos. Antes da explicação formal, foram exploradas as concepções prévias dos alunos através de questões orientadoras, ajustando-se o discurso pedagógico às respostas obtidas. Neste contexto, importa destacar que, numa perspetiva de aprendizagem dialógica, o professor assume o papel de mediador e investigador das ideias dos alunos.

Tal como refere Montiel (2015), o docente deve procurar compreender as concepções

dos alunos, atribuindo significado às suas intervenções e promovendo ligações com o cotidiano. Esta abordagem é reforçada por Wells (2011), ao defender que a construção do conhecimento resulta de um processo colaborativo, onde novas aprendizagens se articulam com saberes anteriores.

Introduzi o transferidor como instrumento de medição de ângulos, sendo explicada, de forma sequencial, a sua correta utilização: posicionar o centro no vértice, alinhar a base com uma das semirretas e identificar a amplitude na escala adequada.

Após esta explicação, os alunos participaram numa atividade prática em pequenos grupos, na qual mediram ângulos e discutiram os resultados obtidos.

Esta dinâmica promoveu a partilha de estratégias, a validação entre pares e a reflexão sobre erros, criando um ambiente de aprendizagem colaborativa. Durante a atividade, fui circulando pela sala, fornecendo apoio e *feedback* contínuo.

De acordo com Wells (2011), a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz através da descoberta do que pela simples transmissão de conteúdos.

Esta perspetiva contrapõe-se ao modelo tradicional de questionamento–resposta–avaliação, considerado limitador da participação dos alunos (Pontecorvo et al., 2005; Wells, 2011).

Em alternativa, defende-se um modelo dinâmico de questionamento–resposta–*feedback* contínuo (Oliveira et al., 2021), que valoriza a interação e a construção conjunta do conhecimento. Neste âmbito, o *feedback* assume um papel central. Como sublinha Fernandes (2021), este constitui “o real conteúdo da avaliação formativa, pois é através dele que os alunos sabem o que têm de aprender, em que situação se encontram [...] e os esforços que têm de fazer para aprender” (p. 7).

Procurei criar um ambiente motivador, onde o erro foi valorizado como parte integrante do processo de aprendizagem. Tal como defendem Schiller e Rossano (1990), o reconhecimento do esforço e a aceitação do erro contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da confiança dos alunos.

Os alunos assumiram um papel ativo na resolução das tarefas, sendo incentivados a interpretar enunciados, representar informação e justificar os seus raciocínios. A Geometria é considerada uma área fundamental para o desenvolvimento do pensamento matemático e das competências transversais dos alunos, nomeadamente ao nível da visualização, da representação e do raciocínio lógico.

Segundo Loureiro (2007), esta disciplina assume um papel essencial na construção do conhecimento matemático, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades

cognitivas indispensáveis à aprendizagem. Esta abordagem está em consonância com o defendido por Ponte e Serrazina (2000), que salientam a importância de envolver os alunos em processos de exploração, argumentação e discussão coletiva.

Na fase final da aula, procedeu-se à correção coletiva das atividades realizadas, com a partilha de resultados por parte dos diferentes grupos. Este momento permitiu consolidar aprendizagens, esclarecer dúvidas e reforçar conceitos essenciais, através de *feedback* imediato e orientador.

Segundo Ponte e Serrazina (2000), promover a aprendizagem através da exploração implica selecionar tarefas desafiantes e criar oportunidades para a comunicação e reflexão coletiva.

Assim, o momento de síntese valorizou o trabalho desenvolvido pelos alunos e contribuiu para a consolidação dos conhecimentos adquiridos.

Utilizando estratégias diversificadas e centradas no aluno, promovi uma aprendizagem interativa e a construção de conhecimento de forma progressiva.

2.3.5. Planificação da Aula da disciplina de Português 5.º ano

A Tabela 9 apresenta uma planificação de uma aula realizada para uma turma de 20 alunos do 5.º ano de escolaridade, na disciplina de Português com o objetivo de trabalhar a gramática, partindo de um Laboratório Gramatical.

Este Laboratório enuncia os sinais de pontuação, os sinais auxiliares de escrita até chegar à identificação e aplicação das marcas gráficas essenciais do discurso direto, como o verbo introdutor, os dois pontos, o uso do parágrafo e o travessão antes da fala.

Nas últimas décadas, o Laboratório Gramatical consolidou-se como um modelo metodológico alternativo e inovador face ao ensino tradicional da gramática, historicamente pautado pela memorização passiva e pela mera reprodução de normas.

Esta perspetiva didática foi introduzida em Portugal por Inês Duarte que, em 1992, submeteu à comunidade educativa uma proposta pioneira batizada, de “Oficina Gramatical”, vindo posteriormente a assumir a designação de “Laboratório Gramatical”.

Através de uma estrutura que alterna entre a revisão teórica e a prática formativa, o material explora as funções de diversos sinais para garantir a clareza textual. As atividades propostas incluem exercícios de correspondência, análise de excertos literários e tarefas de pontuação de diálogos.

Tabela 9

Planificação da aula de Português 5.º ano

Português			
Tempo	Domínios	Estratégias	Recursos
60 min.	Gramática: Compreender a importância dos sinais de pontuação identificar e aplicar as marcas gráficas utilizadas no discurso direto: verbo introdutor dois pontos parágrafo e travessão antes da fala Reconhecer que a pontuação altera o sentido do texto E que a ausência de sinais de pontuação impede a compreensão clara do texto	Apresentar um PPT com uma imagem e vídeo musical instrumental que remete para o suspense e onde se visualiza uma fantástica vivenda com o título: "O Mistério da Herança" ... Mostrar o texto do Testamento do velho rico que morre antes de efetuar a pontuação. Descobrir na sua leitura em voz alta pedida aos alunos que há falta de fluência leitora, entoação e expressividade deste texto que acaba sem solução e que os alunos mais tarde terão de desvendar. Dar a perceber que a ausência de sinais de pontuação impede a compreensão clara do texto e que este pode ser trabalhado de várias formas, conforme a utilização diferente de sinais de pontuação que dermos, o texto poderá alterar o seu sentido. Mobilizar o conhecimento adquirido na compreensão e expressão oral, através da realização do laboratório gramatical, que procura responder à questão "Quais são as marcas gráficas de um diálogo?"; Analisar coletivamente a estrutura do laboratório gramatical; 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 através das funções específicas dos sinais de pontuação e das marcas gráficas usadas no discurso direto (falas das personagens). Dividir a turma em 4 grupos de 5 alunos representando cada grupo os potenciais herdeiros: o sobrinho, a irmã, o padeiro e os pobres cujo desafio é pontuar o testamento original de forma que a fortuna lhes pertença exclusivamente. O grupo que efetuar em primeiro lugar a pontuação correta para o seu herdeiro ganha a "fortuna". Estimular a cooperação e a reflexão conjunta final sobre a importância de realizar bem a pontuação na comunicação escrita, porque isso faz toda a diferença!	<i>Powerpoint</i> <i>Video instrumental</i> <i>O Mistério de herança!</i> • Usar adequadamente os sinais de pontuação, pois a sua alteração pode provocar sentidos completamente diferentes na frase; • Proposta de laboratório gramatical "Quais são as marcas gráficas de um diálogo?" • Jogo "Nós é que colocamos os pontos e isso faz a diferença" • 4 cartões dados a cada grupo com o nome dos herdeiros: • Sobrinho • Irmã • Padeiro • Pobres

O objetivo final é capacitar o estudante a reconhecer e utilizar corretamente os verbos introdutórios e a formatação adequada em textos narrativos. O documento inclui ainda as respetivas soluções para apoiar o processo de aprendizagem e correção autónoma.

Com este trabalho pretende-se compreender a importância dos sinais de pontuação, para tornar clara a organização de palavras, a articulação e compreensão da frase, identificar e aplicar marcas gráficas do discurso direto (dois pontos, parágrafo e travessão) e reconhecer como a pontuação altera o sentido do texto.

Inscrito no quadro teórico do modelo de aprendizagem por descoberta (Duarte, 1992), o Laboratório Gramatical configura-se como uma estratégia pedagógica ativa para a vertente gramatical, cuja validade e sucesso pedagógico vêm sendo amplamente validados por múltiplas investigações no domínio da didática da língua materna (Silvano & Rodrigues, 2010; Queiroz, 2015).

Neste contexto, o Laboratório Gramatical organiza-se como uma sequência de atividades em que os alunos são desafiados a descobrir por si mesmos as funções e noções dos sinais de pontuação e a partir destes perceber aqueles que são específicos do diálogo no discurso direto.

Xavier (2012) salienta que esta abordagem proporciona aos alunos oportunidades de

reflexão que lhes permitem identificar e compreender como os sinais de pontuação organizam o sentido, 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. Portanto o laboratório permitiu que os alunos construíssem o conhecimento necessário de forma indutiva.

Esta abordagem exige uma reflexão consciente sobre como a falta de sinais de pontuação impede a compreensão clara, gerando ambiguidades. Para tal, é fundamental que os alunos manipulem dados reais, como o Jogo do “Mistério da Herança” um Testamento sem pontuação, construindo o conhecimento através da análise das várias hipóteses de interpretação que surgem conforme se alteram a posição dos sinais de pontuação.

Trata-se de uma metodologia indutiva que coloca o aluno num papel ativo, em contraste com a prática transmissiva habitual. Em vez de expor as funções do ponto ou da vírgula, o professor propõe situações problemáticas — como o caso dos quatro herdeiros que disputam uma fortuna —, incentivando os alunos a formular hipóteses sobre onde colocar os sinais de pontuação específicos que beneficiem o seu herdeiro (Costa et al., 2011; Silva, 2010).

O professor atua como facilitador nesta descoberta de que “Nós é que colocamos os pontos e isso faz a diferença”. Esta abordagem permite concretizar os objetivos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvendo a consciência linguística.

Como salientam Buescu et al. (2015), importa mobilizar conhecimentos sobre sinais de pontuação e auxiliares para aperfeiçoar a capacidade de interpretar enunciados, explicitando como a pontuação correta permite que cada um dos herdeiros (sobrinho, irmã, padeiro ou pobres) possa legitimamente reclamar a herança desde que o texto apresentado seja pontuado devidamente a seu favor. Nesta perspetiva, o aluno é confrontado com o exemplo do texto sobre o Testamento previamente selecionado pelo professor e desafiado a analisá-lo 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. Como cada herdeiro pode receber a fortuna dependendo da pontuação escolhida, os alunos devem criar hipóteses, colocá-las à prova e verificar se a evidência gramatical sustenta a sua interpretação (Xavier, 2013).

A ausência de pontuação funciona aqui como o elemento catalisador da investigação.

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, nomeadamente há várias possibilidades de pontuar uma mesma sequência de palavras, o que altera significativamente o destino da herança.

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, planear a sequência didática e acompanhar o raciocínio dos alunos, guiando-os na construção do saber.

Duarte (2008) chama a atenção para a exigência do papel docente, destacando que o professor deve possuir competências que permitam recolher, observar e organizar dados linguísticos, com o objetivo dos alunos identificarem padrões e formularem generalizações adequadas sobre como a pontuação determina a interpretação final de um texto.

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 por etapas e a partir da experimentação, ou seja, através do texto dos herdeiros, os alunos verificaram o poder da escrita na construção ativa do conhecimento.

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

A Tabela 10 apresenta uma planificação de uma aula realizada para uma turma de 16 alunos do 5.º ano de escolaridade, na disciplina de História e Geografia de Portugal.

No âmbito desta aula o objetivo principal era trabalhar o Clero regular, mas fazendo revisão dos outros três grupos sociais da sociedade portuguesa do Séc. XIII, destacando a autoridade máxima do reino: o Rei, situado no topo da pirâmide.

A razão da estratificação da pirâmide foi explicitada através de dois motivos: a importância de cada grupo social, através dos privilegiados: clero, nobreza e não privilegiados: povo e o respetivo número (as minorias: clero e nobreza, ambas equiparadas no centro da pirâmide e a maioria: o povo, no fim da pirâmide triangular).

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

História e Geografia de Portugal			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
50 m.	Revisão dos grupos da Sociedade Portuguesa do Século XIII Clero Regular	Iniciar a aula revendo os modos de vida dos três grupos da sociedade portuguesa do séc. XIII, projetado um PPT sobre as vestes pertencentes a cada classe social, as suas distintas funções e a razão da estratificação da pirâmide na importância do grupo social (privilegiados não privilegiados) e respetivo número (maioria e minoria); Evidenciar a autoridade máxima do reino português, enunciando as suas funções, estando acima dos três grupos sociais que lhe deviam fidelidade, obediência e auxílio; Destacar o Clero que se dividia em secular e regular, dedicando-se à religião cristã, realizando cerimónias religiosas, administrando grandes propriedades e prestando auxílio aos necessitados, sendo o único grupo letrado da sociedade nesta época. Surpreender os alunos mostrando um vídeo musical sobre o canto gregoriano cantado nos mosteiros pelos monges, onde o latim está presente, sendo este escrito e copiado por monges copistas que realizavam esta tarefa de desenhar, pintar e decorar os textos e cânticos com iluminuras destacando a primeira letra capitular (que tinha maior altura do que as restantes) com figuras e temas, bem como, apresentar algumas ordens religiosas monásticas mais significativas que seguiam a regra dos seus fundadores; Identificar os nomes dos espaços de um Mosteiro /Convento e saber para que serviam; Distribuir uma proposta de trabalho para consolidar a temática abordada; Realizar duas atividades: a primeira chamando alguns alunos ao quadro para irem colocando os nomes dos espaços do mosteiro, referindo a sua utilidade; a segunda consiste em dividir os alunos em 4 grupos e estes tentarem descobrir através de objetos que o monge utiliza para realizar as suas diversas (5) atividades com o objetivo final de acertarem, solidificando e conversando sobre os conteúdos da aula lecionada.	Vídeos musicais Computador; Projektor; Powerpoint Proposta de trabalho; 2 Atividades: Folha A3 com Mosteiro e 11 espaços coloridos Folha A3 com 5 monges e 10 objetos coloridos

Foram implementadas estratégias diversificadas com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa, contextualizada e motivadora. A planificação integra momentos expositivos, recursos audiovisuais, atividades práticas e dinâmicas de grupo, permitindo aos alunos compreenderem o papel dos diferentes grupos sociais, com especial destaque para o clero regular.

No início da aula o professor deve rever os três grupos da sociedade medieval portuguesa — nobreza, clero e povo — através da projeção de um *PowerPoint* com imagens ilustrativas das vestes, funções e posição de cada grupo na pirâmide social. Este recurso visual facilitou a compreensão da estratificação social, distinguindo grupos privilegiados e não privilegiados, bem como a relação entre a sua importância e o seu número. A utilização de imagens vai ao encontro do que defende Medeiros (2017), ao afirmar que estas desempenham uma função organizadora e motivadora, ajudando os alunos a estruturar e relacionar conteúdos.

Evidenciei a figura do rei como autoridade máxima do reino, reforçando a ideia de uma sociedade hierarquizada, onde os diferentes grupos lhe deviam fidelidade, obediência e auxílio. Posteriormente, aprofundou-se o estudo do clero, distinguindo-se entre clero secular e regular, destacando as suas funções religiosas, sociais e económicas. Foi particularmente enfatizado o facto de o clero constituir, no século XIII, o principal grupo letrado, responsável

pela preservação e transmissão do conhecimento.

Para tornar a aprendizagem mais envolvente, recorri à visualização de um vídeo de canto gregoriano interpretado por monges com as suas vestes características, permitindo aos alunos contactar com a dimensão cultural e espiritual da época medieval. Este momento possibilitou ainda a exploração da língua latina como língua da Igreja e do saber, estabelecendo uma ponte com a língua portuguesa atual. A utilização de recursos audiovisuais está alinhada com as metodologias ativas, que, segundo Moran (2018), promovem o envolvimento dos alunos através de experiências significativas e diversificadas.

Expliquei o papel dos monges copistas na preservação do conhecimento, através da cópia manual de manuscritos em pergaminho (pele de ovelha), frequentemente decorados com iluminuras e letras capitulares. Estas imagens tinham uma função essencial numa sociedade maioritariamente analfabeta, funcionando como meio de transmissão de mensagens religiosas, como cenas bíblicas ou a vida dos santos (por exemplo, a representação do Natal como o nascimento de Jesus).

Esta perspetiva reforça a importância das fontes históricas visuais, fundamentais para o estudo da História. Como mencionado pelo Ministério da Educação (2018), “neste ano de escolaridade, (...), prioriza-se a abordagem de 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).

Foram também explorados os diferentes espaços do mosteiro (claustro, igreja, enfermaria/botica, albergaria, campos agrícolas, oficinas), bem como as múltiplas atividades dos monges: oração, canto, assistência aos pobres e doentes, produção de remédios com plantas medicinais, acolhimento de peregrinos e trabalho agrícola. Esta abordagem permite

aos alunos compreender o mosteiro como um espaço multifuncional e essencial na sociedade medieval.

Após este momento expositivo, distribuí uma proposta de trabalho para consolidação dos conteúdos. De seguida, realizaram-se duas atividades práticas.

A primeira consistiu na identificação, no quadro, dos espaços de um mosteiro e respetivas funções, promovendo a participação ativa dos alunos. Como sublinham Lopes e Silva (2022), atividades práticas e manipulativas, que envolvem materiais visuais e físicos, favorecem a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

Na segunda atividade dividi a turma em quatro grupos, desafiando-os a associar objetos às diferentes tarefas dos monges, estimulando o raciocínio, a colaboração e a aprendizagem pela descoberta em grupo.

Tal como refere Silva (2022), “o primeiro passo do professor é conhecer bem o grupo com quem irá trabalhar”, o que permite uma maior eficácia da ação pedagógica, tanto ao nível individual como coletivo (p. 17).

A organização antecipada dos alunos em grupo promoveu a interação entre os mesmos e a cooperação na resolução das tarefas propostas. Esta técnica segue o princípio da aprendizagem cooperativa, que, segundo Lopes e Silva (2022, p. 13), “pode ser, e é, uma ferramenta pedagógica extremamente eficaz na sala de aula”.

Como sustentam Lopes e Silva (2022, p. 65), “a aprendizagem cooperativa envolve o trabalho através de metodologias que centram o aluno na sua aprendizagem”, promovendo a socialização, a interação positiva e a cooperação entre alunos.

Finalmente, a articulação entre recursos visuais, audiovisuais, atividades práticas e metodologias ativas permitiu desenvolver uma aula dinâmica e significativa, promovendo a compreensão do papel do clero na sociedade medieval e a importância da preservação do conhecimento para o desenvolvimento da História enquanto disciplina baseada em fontes e registos documentais.

2.3.7. Planificação da Aula da disciplina de Português 6.º ano

A Tabela 11 apresenta uma planificação de uma aula realizada para uma turma de 14 alunos do 6.º ano de escolaridade, na disciplina de Português com o objetivo de trabalhar a carta formal e informal através de uma proposta de escrita.

Tabela 11**Planificação da aula de Português 6.º ano**

Português			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
50 m.	Carta formal e informal Formas de tratamento e linguagem utilizada 2.ª a e 3.ª Pessoa do singular	Iniciar a aula com um vídeo sobre o envio de uma carta informal entre dois amigos; Mostrar aos alunos os elementos de uma carta: papel ou postal e o envelope; Explorar o preenchimento de um envelope, indicando os elementos exteriores do mesmo: remetente, destinatário e selo dos CTT; Dialogar com os alunos questionando-os sobre as formas de tratamento utilizadas quando escrevem a familiares ou amigos e a pessoas que têm menor proximidade ou são desconhecidas. Apresentar um PPT com o tema, indicando a legenda, a estrutura e os locais onde se escreve no papel a carta, formal ou informal, dando os conceitos e respetivos exemplos; Distribuir uma Proposta de Escrita para realizar uma carta formal específica e a realização de exercícios sobre a carta formal, para consolidar os conteúdos lecionados. Ler algumas das cartas formais realizadas na sala de aula para escolher a melhor e esta ser enviada ao Presidente da Junta de Freguesia a solicitar ajuda para ofertar trinta exemplares de três obras de Português de Educação Literária para a Biblioteca da escola, com o objetivo de escolher uma delas para efetuar uma peça teatral no final do ano letivo, convidando-o a assistir à mesma.	Computador; Projeto; PowerPoint Vídeo sobre carta informal Materiais: Envelope; Papel de carta, Selo Proposta de Escrita sobre a carta formal.

A presente aula foi planificada com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa sobre a carta formal e informal, permitindo aos alunos conhecer as suas características, distinguir os diferentes contextos de utilização e aplicar os conhecimentos adquiridos através da produção escrita de uma carta formal com um propósito real.

Para tal, foram implementadas estratégias diversificadas que articularam momentos expositivos, observação de recursos audiovisuais, manipulação de materiais concretos, diálogo orientado e atividades práticas de escrita.

Iniciei a aula com a visualização de um vídeo sobre a troca de correspondência entre dois amigos, estratégia que procurou captar a atenção dos alunos e despertar o seu interesse para o tema.

A utilização de recursos audiovisuais assume um importante papel motivador no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que facilita a compreensão dos conteúdos e promove o envolvimento dos alunos.

Neste sentido, Medeiros (2017) refere que as imagens e os recursos visuais desempenham uma função motivadora, ao despertarem a atenção e o interesse dos alunos, e uma função organizadora, ao facilitarem a compreensão e a estruturação dos

conhecimentos.

Apresentei e explorei diferentes materiais associados à correspondência escrita, nomeadamente o envelope, o selo e o papel de carta. A manipulação destes objetos permitiu estabelecer uma ligação entre os conteúdos escolares e as situações do quotidiano, favorecendo uma aprendizagem mais concreta e significativa.

Segundo Lopes e Silva (2011), as estratégias de manipulação proporcionam oportunidades para os alunos trabalharem diretamente com objetos físicos, contribuindo para uma melhor compreensão dos conceitos e para um maior envolvimento na aprendizagem.

Promovi igualmente o diálogo com os alunos sobre as formas de tratamento utilizadas em diferentes contextos comunicativos e de escrita.

Através do questionamento e da partilha de experiências pessoais, os alunos foram levados a refletir sobre a adequação da linguagem aos destinatários e às situações de comunicação.

Esta abordagem encontra sustentação na perspetiva socioconstrutivista de Vygotsky (1978), que defende que a aprendizagem resulta da interação social e da construção conjunta de significados.

A troca de ideias entre alunos e professor permitiu, assim, aprofundar a compreensão das diferenças entre a carta formal e a carta informal.

Apresentei os conteúdos através de um *PowerPoint* o que possibilitou a explicitação da estrutura, da linguagem e das formas de tratamento características de cada tipo de carta. Esta estratégia procurou fornecer aos alunos modelos claros que servissem de apoio à realização das tarefas propostas.

De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem torna-se mais significativa quando os novos conhecimentos se relacionam com conhecimentos previamente adquiridos, permitindo aos alunos estabelecer ligações entre conceitos e atribuir-lhes sentido.

A proposta de escrita constituiu o momento central da aula, possibilitando a aplicação prática dos conteúdos trabalhados.

A elaboração de uma carta formal dirigida ao Presidente da Junta de Freguesia permitiu desenvolver competências de escrita funcional e contextualizada, atribuindo uma finalidade autêntica à tarefa.

Segundo Moran (2018), as metodologias ativas promovem uma participação mais efetiva dos alunos através da resolução de problemas, da investigação e da realização de tarefas que exigem reflexão e tomada de decisão.

Neste caso, os alunos foram desafiados a utilizar adequadamente a estrutura da carta

formal, as formas de tratamento e o registo linguístico adequado ao destinatário e ao objetivo da comunicação.

A escolha da melhor carta para posterior envio ao Presidente da Junta de Freguesia constituiu um fator adicional de motivação.

Quando os alunos percebem que o seu trabalho tem um destinatário real e uma utilidade concreta, tendem a envolver-se mais na tarefa e a assumir uma maior responsabilidade pela qualidade da sua produção escrita.

Como refere Veríssimo (2013), os alunos motivados demonstram maior iniciativa, persistência, interesse e envolvimento nas atividades de aprendizagem, recorrendo com maior frequência a estratégias cognitivas e metacognitivas que favorecem o sucesso escolar.

Por outro lado, a leitura e análise, de algumas das cartas produzidas permitiram desenvolver capacidades de reflexão e avaliação.

A discussão coletiva das produções escritas favoreceu a identificação de aspetos positivos e de elementos a melhorar, contribuindo para o desenvolvimento da consciência linguística e da competência escrita.

Neste sentido, Caldeira (2009 citando Pimm, 1995) refere que a aprendizagem não resulta apenas da realização das tarefas, mas também da reflexão sobre os processos e as ações desenvolvidas.

Em síntese, as estratégias implementadas procuraram criar um ambiente de aprendizagem ativo, participativo e motivador, no qual os alunos assumiram um papel central na construção do conhecimento.

A articulação entre recursos audiovisuais, manipulação de materiais concretos, diálogo orientado e produção escrita permitiu desenvolver competências linguísticas, comunicativas e sociais, contribuindo para uma aprendizagem significativa e contextualizada dos conteúdos relativos à carta formal e informal.

2.3.8. Planificação da Aula da disciplina de História e Geografia de Portugal 6.º ano

A Tabela 12 apresenta uma planificação de uma aula realizada para uma turma de 16 alunos do 6.º ano de escolaridade, na disciplina de História e Geografia de Portugal com o objetivo de trabalhar os conceitos e tipos de Turismo em Portugal, evidenciando o nosso património cultural e natural e a promoção de um turismo sustentável.

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

História e Geografia de Portugal			
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
50 m.	Ocupação dos tempos livres: lazer e turismo Património cultural (material e imaterial) e natural Tipos de Turismo Turismo geográfico e sustentável	Iniciar a aula com um vídeo sobre o nosso país: continental e insular sobre o tema; Questionar os alunos sobre a ocupação dos seus tempos livres e distinguir o lazer do turismo, dando exemplos e entregando-lhes uma proposta de trabalho para irem realizando durante a aula; Demonstrar o potencial turístico do nosso país (clima ameno, gastronomia diversa, boa hospitalidade) para atrair milhões de turistas ao nosso país, sobretudo o rico e vasto património natural e cultural (material e imaterial) que deve ser valorizado e preservado, cuja fonte de receita gerada foi de 21% do PIB em 2024; Identificar diferentes tipos de turismo em Portugal: balnear, de montanha, de aventura, religioso, termal, em espaço rural, histórico-cultural, de natureza ; Localizar as áreas de maior atração/procura turística em Portugal, destacando os fatores que justificam a sua atratividade/procura e cujo crescimento do turismo implicou um maior cuidado no planeamento e ordenamento do território criando zonas protegidas na paisagem como o parque nacional da Peneda-Gerês, diversos parques naturais e reservas naturais que preservam e valorizam a biodiversidade local; Localizar diferentes áreas de proteção da natureza e perceber que o turismo em excesso pode gerar desequilíbrios no ambiente como a poluição do ar, da água, do solo e gerar maior produção de lixo/resíduos e que através dos ODS 6,7,8,12,13 e 14 o turismo se pode tornar mais sustentável; Realizar uma atividade dividindo a turma em 5 grupos: cada um irá representar e divulgar uma região de Portugal cuja imagem será projetada no quadro digital da aula. Cada grupo tem um “cartão de personagem” que contém a história de vida e elementos que devem constar na sua “campanha de marketing” e falar sobre ela em 2 minutos. Farão de júri 4 alunos que avaliarão a prestação dos colegas através da sua comunicação oral: tom entusiasta para convencer através da clareza e criatividade, referindo a razão para a sua região ser a melhor e devem empregar conceitos como região geográfica, tipo de turismo aplicado, qual o património cultural (material e imaterial) e património natural que a mesma contém, a sua gastronomia e turismo sustentável praticado, para que o júri analise criticamente e comunique fundamentando a região que melhor foi defendida e eleita.	Computador Projetor; Powerpoint Proposta de trabalho; Atividade: 16 cartões de personagem Cronómetro Mapa de Portugal Imagens das regiões.

Na presente aula de História e Geografia de Portugal abordei o tema da ocupação dos tempos livres, do lazer e do turismo, através de um património cultural e natural, dos diferentes tipos de turismo e da importância do turismo sustentável. Para a concretização destes conteúdos selecionei uma metodologia ativa baseada no *Role Play* ou simulação pedagógica, na qual os alunos são organizados em cinco grupos, representando diferentes regiões de Portugal – Norte, Centro, Sul, Açores e Madeira – com o objetivo de promover e divulgar as potencialidades turísticas da região atribuída.

O *Role Play* consiste numa estratégia didática em que os alunos assumem papéis específicos e simulam situações reais ou próximas da realidade, permitindo a construção do conhecimento através da experiência, da interação e da comunicação. Segundo Joyce et al. (2015), esta metodologia favorece a compreensão de conceitos complexos ao envolver os alunos em situações que exigem análise, tomada de decisão, criatividade e resolução de problemas.

A utilização do *Role Play* encontra fundamento nas teorias socioconstrutivistas da aprendizagem, segundo as quais o conhecimento é construído através da interação social e da participação ativa dos alunos no processo educativo. De acordo com Vygotsky (1978), o desenvolvimento cognitivo ocorre inicialmente ao nível social e só posteriormente é interiorizado pelo indivíduo. Nesta perspetiva, a aprendizagem é favorecida pela interação entre pares, pela cooperação e pela mediação do professor, que assume o papel de facilitador e orientador da construção do conhecimento. Ao prepararem e apresentarem uma campanha de promoção turística da sua região, os alunos colaboram entre si, partilham ideias, negociam significados e desenvolvem aprendizagens que ultrapassam o trabalho individual, beneficiando da denominada Zona de Desenvolvimento Proximal proposta por este autor.

Paralelamente, a atividade encontra suporte na teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), que defende que o conhecimento resulta da transformação da experiência em aprendizagem. Segundo este modelo, a aprendizagem ocorre através de um ciclo que integra a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceptualização abstrata e a experimentação ativa.

Na presente atividade, os alunos partem da observação de um vídeo introdutório sobre Portugal continental e insular, refletem sobre os conceitos de lazer, turismo, património e sustentabilidade, organizam a informação recolhida e aplicam-na numa situação prática de comunicação e persuasão. Desta forma, os conteúdos curriculares são trabalhados de forma contextualizada e significativa, favorecendo uma compreensão mais profunda dos fenómenos geográficos e culturais estudados.

A metodologia adotada enquadra-se igualmente nos princípios da aprendizagem ativa. Bonwell e Eison (1991) defendem que os alunos aprendem de forma mais eficaz quando participam ativamente na construção do conhecimento, em vez de assumirem uma posição meramente recetiva perante a informação transmitida pelo professor. Neste sentido, a atividade proposta exige que os alunos pesquisem, selecionem e organizem informação relevante, discutam ideias com os colegas, construam argumentos e apresentem oralmente

os seus pontos de vista. Estas tarefas promovem níveis mais elevados de envolvimento cognitivo, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais, como a comunicação, a criatividade, a resolução de problemas e a capacidade de tomada de decisão.

A organização da turma em grupos permite ainda valorizar os princípios da aprendizagem cooperativa. Segundo Johnson e Johnson (1999), a cooperação entre alunos favorece a interdependência positiva, a responsabilidade individual e coletiva, a interação promotora da aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais. Na atividade proposta, cada grupo assume a responsabilidade de representar uma região portuguesa e de construir uma campanha de divulgação capaz de evidenciar as suas características distintivas. Para tal, os alunos devem identificar e utilizar corretamente conceitos como região geográfica, património cultural material e imaterial, património natural, tipos de turismo e turismo sustentável. A concretização desta tarefa exige a colaboração entre todos os elementos do grupo, promovendo a partilha de responsabilidades e o envolvimento ativo de cada aluno no processo de aprendizagem.

A utilização dos cartões de personagem constitui igualmente uma estratégia de apoio pedagógico relevante. Estes recursos funcionam como elementos de orientação da tarefa, fornecendo informações e pistas que ajudam os alunos a estruturar a sua apresentação e a selecionar os conteúdos mais importantes. Esta forma de apoio pedagógico, frequentemente designada por *scaffolding*, permite que os alunos realizem tarefas mais complexas com maior autonomia e confiança, favorecendo o sucesso da aprendizagem.

Por outro lado, a atividade possibilita a articulação entre conhecimentos geográficos e valores de cidadania. Ao explorarem as potencialidades turísticas das diferentes regiões portuguesas, os alunos identificam elementos do património cultural e natural que devem ser preservados e valorizados.

Simultaneamente, analisam os impactos positivos e negativos da atividade turística, compreendendo a necessidade de promover práticas sustentáveis que contribuam para a proteção do ambiente e para o desenvolvimento equilibrado dos territórios. Esta abordagem permite trabalhar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), nomeadamente os relacionados com a gestão sustentável da água, da energia, do consumo e da produção, da ação climática e da conservação dos ecossistemas, promovendo uma educação orientada para a cidadania global e para a sustentabilidade.

A existência de um júri constituído por alunos representa uma oportunidade de desenvolver competências de avaliação crítica e reflexão. Através da observação das apresentações e da aplicação de critérios previamente definidos (clareza, entusiasmo,

criatividade, fundamentação e uso correto dos conceitos), os alunos são incentivados a analisar a qualidade das intervenções dos colegas, fundamentando as suas decisões de forma objetiva e argumentada.

Esta dimensão avaliativa contribui para o desenvolvimento da capacidade de análise, da comunicação oral e do pensamento crítico, competências essenciais para a formação integral dos alunos. A presença de um júri composto por alunos reforça ainda a dimensão formativa da avaliação.

Black e Wiliam (1998) defendem que a avaliação formativa promove aprendizagens mais profundas quando os alunos participam ativamente nos processos de avaliação e *feedback*. Os alunos recebem *feedback* imediato e aprendem a justificar escolhas com base em evidências geográficas e históricas, desenvolvendo literacia disciplinar e pensamento crítico.

Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação

3.1. Descrição do capítulo

Este terceiro capítulo tem como objetivo abordar a relevância da avaliação enquanto instrumento do professor. Inicia-se com uma breve reflexão teórica sobre o tema, procurando compreender a importância da avaliação, os seus objetivos e as formas como deve ser realizada. De seguida, são apresentados quatro dispositivos de avaliação, sendo dois do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os outros dois do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Nos dispositivos de avaliação é feita uma breve contextualização da situação, para cada um dos dispositivos de avaliação que foram implementados, apresentando os parâmetros e critérios de avaliação, concluindo com a análise e interpretação dos resultados.

3.2. Fundamentação teórica

A avaliação assume diferentes significados consoante as diversas perspetivas e contextos, o que torna a sua definição complexa. Muitas vezes, a avaliação é encarada como algo obrigatório e pontual, quando, na realidade, se trata de um processo mais amplo, tanto para o professor como para o aluno. Assim, Fernandes (2005) refere que:

os professores (...) recorrem à avaliação para acompanhar o progresso dos alunos, para analisar o currículo e proceder ao seu ajustamento, para introduzir melhorias no processo de ensino, para potenciar as aprendizagens, para orientar e motivar os alunos ou para preparar a atribuição de classificações. (p.17)

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

É fundamental distinguir avaliação de classificação. A avaliação, segundo Lopes e Silva (2012, p. 2), "tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem", ou seja, permite compreender se os alunos estão a atingir os progressos definidos e quais as estratégias mais adequadas para alcançar os resultados pretendidos. Por outro lado, a classificação "tem uma intenção seletiva, isto é, resulta numa seriação dos alunos, na medida em que se lhes atribui uma posição numa determinada escala." (ibidem).

A avaliação pode assumir três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa, sendo a avaliação formativa e a sumativa as mais discutidas. No entanto, é a forma como os resultados são utilizados que determina se a avaliação é considerada formativa ou sumativa. (Lopes & Silva, 2012, p. 6). O objetivo da avaliação sumativa é “medir o nível do aluno, da escola ou o sucesso de um programa e envolve a avaliação do desempenho dos alunos de acordo com normas nacionais.” (ibidem). Por sua vez, a avaliação formativa constitui um processo contínuo que procura envolver professores e alunos numa dinâmica colaborativa, com o intuito de recolher informações sobre a aprendizagem. Lopes e Silva (2012, p. 13) defendem que a avaliação formativa é “um processo e não um produto que se focaliza em descobrir o que e como o aluno compreende todo o curso de formação.”

Para além destes dois tipos de avaliação, existe também a avaliação diagnóstica, que é aplicada no início da aprendizagem. Assim, como refere Ribeiro (1989, p.79), a avaliação diagnóstica tem como finalidade apurar a “posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes”, sendo, portanto, utilizada no início de novos processos de aprendizagem. Com a avaliação diagnóstica pretende-se, citando Ferreira (2007) averiguar o domínio dos pré-requisitos necessários ao início do processo de ensino-aprendizagem do aluno, que possibilitem que esteja em situação inicial propiciadora do sucesso na aprendizagem, determinando, por isso, a tomada de decisões iniciais relativas àquele processo. (p.24)

É evidente que o mais importante é compreender de que forma o aluno aprende e qual o tipo de avaliação que melhor contribui para esse processo. De facto, todos os alunos são capazes de se aproximar dos objetivos definidos de forma progressiva. O que distingue os alunos “entre si é o ritmo com que essa aproximação acontece. É neste contexto que a avaliação assume um papel essencial e estratégico na melhoria da gestão do processo de ensino e aprendizagem” (Santos, 2008, p.3).

Lopes e Silva (2012, p. 35) defendem que “quando a avaliação formativa é um componente essencial do trabalho em sala de aula, esta pode elevar os padrões de realização escolar e constituir-se o fator de maior influência nesse processo”. Por outro lado, as avaliações sumativas aplicadas aos alunos, com vista à atribuição de uma classificação no final do período letivo, “podem ser mais facilmente utilizadas para fins formativos. Os resultados estão mais rapidamente disponíveis e as metas de aprendizagem que contemplam foram ensinadas mais recentemente”. No entanto, uma das principais vantagens da avaliação sumativa reside na utilização dos resultados obtidos, permitindo ao aluno identificar os seus

erros e as áreas em que necessita de aprofundar o estudo. Black e Wiliam (1998, citados em Lopes & Silva, 2012) transmitem a ideia de que:

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

Assim, é importante compreender que cada tipo de avaliação apresenta vantagens e limitações, sendo essencial garantir que os alunos permanecem no centro do processo, incentivando-os a refletir sobre o que aprenderam, o que compreenderam e de que forma atingiram determinados objetivos.

Os dispositivos de avaliação aplicados neste relatório enquadram-se na avaliação de natureza formativa. Pretende-se identificar as dificuldades dos alunos e encontrar formas de os ajudar a evoluir. A escala utilizada, baseada numa adaptação da Escala de Likert, varia entre 0 e 10 valores, de acordo com os seguintes parâmetros:

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

3.3. Dispositivo de Avaliação de Matemática 4.º ano

3.3.1. Contextualização da atividade

A proposta de trabalho em análise (Apêndice 1) foi implementada na Componente de Matemática, contando com a participação de 20 alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Após uma breve contextualização teórica sobre os procedimentos de medição nomeadamente o uso da régua para medir o comprimento dos três lados de um triângulo e do transferidor para medir a amplitude dos seus ângulos internos, solicitou-se aos alunos que resolvessem os exercícios propostos recorrendo à manipulação direta desses instrumentos de medição geométrica.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

De forma a avaliar a classificação de triângulos quanto ao comprimento dos lados (equilátero, isósceles e escaleno) e quanto à amplitude dos ângulos (obtusângulo, retângulo e acutângulo) foram definidos quatro parâmetros de avaliação:

1) Identificação de triângulos quanto ao comprimento dos lados e amplitude dos ângulos;

Identificação do nome do triângulo quanto aos lados e quanto aos ângulos: através deste parâmetro pretende-se avaliar se o aluno é capaz de indicar o nome correto do triângulo segundo o comprimento dos lados e a amplitude dos ângulos. Os critérios de avaliação definidos são:

- Selecionou corretamente a opção adequada;
- Registou corretamente o nome do triângulo segundo o comprimento dos lados e segundo a amplitude dos ângulos;
- Respondeu incorretamente.

2) Medição de um triângulo quanto ao comprimento dos lados;

Medição de um triângulo quanto ao comprimento dos lados: o objetivo neste parâmetro foi medir com a régua o comprimento dos 3 lados do triângulo verificando serem todos iguais. Os critérios de avaliação definidos neste parâmetro foram:

- Mediu os 3 lados do triângulo;
- Indicou a resposta de forma correta;
- Respondeu incorretamente.

3) Classificação de triângulo (lados e ângulos);

espera-se neste parâmetro que os alunos sejam capazes de classificar um triângulo onde são dados o comprimento dos lados e a amplitude dos ângulos e de o aluno desenhar na quadricula o triângulo que quiser, classificando-o quanto ao comprimento dos lados. Os critérios de avaliação definidos são:

- Respondeu corretamente quanto aos lados;
- Respondeu corretamente quanto aos ângulos;
- Interpretou corretamente os dados apresentados (medidas e ângulos);
- Respondeu incorretamente.

4) Construção de um triângulo;

Neste parâmetro o objetivo consiste no aluno desenhar à sua escolha um triângulo na quadrícula e classificá-lo quanto ao comprimento dos lados. Os critérios de avaliação definidos para este parâmetro são os seguintes:

- Desenhou corretamente um triângulo na quadrícula;

- Classificou o triângulo corretamente quanto aos lados;
- Respondeu incorretamente.

5) Classificação com imagens de três triângulos (lados e ângulos);

O comprimento dos lados e a amplitude dos ângulos são indicados para que o aluno os classifique, consolidando o conteúdo apresentado através das respectivas imagens. Neste parâmetro foram definidos os seguintes critérios de avaliação:

- Respondeu corretamente quanto aos lados dos 3 triângulos;
- Respondeu corretamente quanto aos ângulos dos 3 triângulos;
- Apresentou a classificação de forma ordenada: lados e ângulos;
- Respondeu de forma incompleta ou incorreta.

Na Tabela 13 encontram-se os parâmetros, critérios e cotações da Proposta de trabalho.

Tabela 13

Cotações atribuídas e critérios de cada parâmetro de Matemática 4.º ano

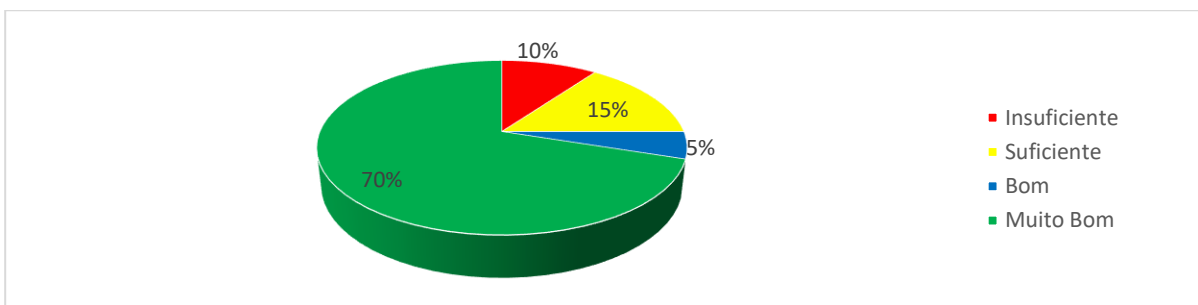
Parâmetros	Critérios	Cotação	Sub total
1) Identificação de triângulos quanto ao comprimento dos lados e amplitude dos ângulos	1.1. Selecionou corretamente a opção adequada	0,5	1,0
	1.2. Registrou corretamente o nome do triângulo segundo o comprimento dos lados e segundo a amplitude dos ângulos	0,5	
	1.3. Resposta incorreta	0	
2) Medição de um triângulo quanto ao comprimento dos lados	2.1. Mediu os 3 lados do triângulo verificando serem todos iguais	2,0	3,0
	2.2. Indicou a resposta de forma correta	1,0	
	2.3. Resposta incorreta	0	
3) Classificação de triângulo (lados e ângulos)	3.1. Respondeu corretamente quanto aos lados	1,0	3,0
	3.2. Respondeu corretamente quanto aos ângulos	1,0	
	3.3. Interpretou corretamente os dados apresentados (medidas e ângulos)	1,0	
	3.4. Resposta incorreta	0	
4) Construção de triângulo	3.2.1. Desenhou corretamente um triângulo na quadrícula	1,0	1,5
	3.2.2. Classificou corretamente quanto aos lados	0,5	
	3.2.3. Resposta incorreta	0	
5) Classificação com imagens de 3 triângulos (lados e ângulos)	4.1. Respondeu corretamente quanto aos lados dos 3 triângulos	0,5	1,5
	4.2. Respondeu corretamente quanto aos ângulos dos 3 triângulos	0,5	
	4.3. Apresentou a classificação de forma ordenada: lados e ângulos	0,5	
	4.4. Resposta incompleta ou incorreta	0	
Total			10,0

3.3.3. Apresentação e análise dos resultados

A Figura 1 apresenta os resultados obtidos de acordo com os parâmetros de avaliação e critérios definidos para a proposta de trabalho da componente de Matemática, implementada numa turma de 4.º ano, constituída por 20 alunos.

Figura 1

Resultados da avaliação da proposta de trabalho de Matemática 4.º ano



Numa primeira observação da figura 1 pode-se concluir que os resultados qualitativos desta avaliação de uma turma de 20 alunos, demonstram que os parâmetros variaram entre o Insuficiente e o Muito Bom. A maioria dos alunos (70 %), ou seja, 14 alunos obtiveram o nível mais elevado Muito Bom, demonstrando domínio claro das competências trabalhadas e 5 % (1 aluno) obteve Bom, refletindo desempenho consistente, ou seja, três quartos dos alunos (75%) obtiveram a melhor avaliação, destacando 5 alunos que tiveram a classificação máxima de 10 valores. Um terço do grupo obteve Suficiente: 3 alunos (15 %) e Insuficiente: 2 alunos (10%), que não responderam à última questão.

Esta última avaliação apesar de ser menos positiva foi obtida pelo menor número de alunos da turma, evidenciando no global uma compreensão sólida dos conteúdos trabalhados. A média total da turma foi de 8,2 valores (Muito Bom), pelo que conclui que estes alunos já tinham trabalhado com este conteúdo matemático utilizando os respetivos instrumentos como a régua e o transferidor.

Observando a grelha de correção (Apêndice 2), constata-se que o 2.º e 3.º parâmetro foram alcançados praticamente por quase todos os alunos. A última questão foi a que suscitou maiores dúvidas por ser a mais complexa de todas, abrangendo todo o conteúdo lecionado, pelo que os alunos tiveram mais dificuldade na sua ordenação, primeiro quanto aos lados e depois quanto à amplitude dos ângulos.

A Geometria é considerada uma área fundamental para o desenvolvimento do pensamento matemático e das competências transversais dos alunos, nomeadamente ao nível da visualização, da representação e do raciocínio lógico. Segundo Loureiro (2007), esta

disciplina assume um papel essencial na construção do conhecimento matemático para o desenvolvimento de capacidades cognitivas indispensáveis à aprendizagem.

Dada a importância da Geometria na articulação entre o mundo da criança e as suas experiências do quotidiano, o desenvolvimento da percepção espacial torna-se igualmente relevante. De acordo com Matos e Serrazina (1996), estas competências são fundamentais não apenas pelos processos mentais que envolvem, mas também pelas conexões e aplicações que estabelecem com outras áreas do conhecimento.

Neste sentido, torna-se essencial promover o pensamento visual-espacial através da seleção adequada de situações de ensino e de tarefas que favoreçam a construção do pensamento geométrico dos alunos.

3.4. Dispositivo de Avaliação de Estudo do Meio 1.º ano

3.4.1. Contextualização da atividade

Esta atividade experimental – Protocolo (Apêndice 3) foi aplicada no dia 9 de junho de 2025 no âmbito da componente de Estudo do Meio, numa turma de 26 alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de trabalhar as propriedades físicas da água associando aos três sentidos: paladar (sem sabor- insípida), visão (sem cor-incolor) e olfato (sem cheiro-inodora). Os alunos foram divididos em carteiras de dois, a pares, para poderem observar, colocar e experimentar os diferentes líquidos nos copos transparentes, como demonstrado no Protocolo Experimental.

O trabalho prático é conceptualizado por Lopes (2010, p. 35) como uma dinâmica pedagógica “em que o aluno está activamente envolvido (nos domínios psicomotor, cognitivo e afectivo)”, operando tanto ao nível da manipulação direta de objetos como através do processo de observação.

Ademais, a implementação do trabalho prático em contexto de sala de aula deve ser estruturada ao longo de múltiplos estádios sequenciais. De acordo com a sistematização proposta por Martins et al. (2009, p. 18), este percurso investigativo engloba necessariamente etapas como a “situação contextualizadora; questão-problema; exploração das ideias prévias; planificação das atividades; experimentação; registos e sistematização do que aprenderam com a atividade”.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

A avaliação deste Protocolo foi baseada em três parâmetros principais:

- 1 — previsão das propriedades físicas da água que corresponde ao ponto 4 do Protocolo,
- 2 — registo dos três resultados das propriedades físicas da água (inodora, incolor e insípida) em quatro copos com diferentes líquidos (água, leite, sumo de pacote e laranjada) que corresponde ao ponto 6 do Protocolo;
- 3 — consolidar os conteúdos do protocolo através de 6 espaços lacunares, que corresponde ao ponto 7 do Protocolo.

- 1) Previsão das propriedades físicas da água;

Pretende-se avaliar as conceções prévias dos alunos.

Para este parâmetro foram definidos os seguintes critérios de avaliação:

- Assinalou a previsão correta;
- Não assinalou a previsão correta;

- 2) Registo com quatro líquidos diferentes (água, leite, sumo pacote e sumo natural) para os três resultados (cheiro, cor e sabor); Este parâmetro tem como objetivo verificar se os alunos são capazes com os líquidos utilizados, de registar corretamente as três propriedades físicas da água.

Para este parâmetro defini os seguintes critérios de avaliação:

- Preencheu as três opções corretas para os quatro líquidos;
- Preencheu duas opções corretas para os quatro líquidos;
- Preencheu uma opção correta para os quatro líquidos;
- Não respondeu.

- 3) Registo de conclusões;

O objetivo deste parâmetro é avaliar se os alunos são capazes de preencher devidamente os resultados obtidos, através de 6 nomes nos espaços lacunares corretos.

Os critérios de avaliação definidos para este parâmetro são:

- Escreveu corretamente as 6 palavras nos espaços corretos;
- Escreveu corretamente 4 a 5 palavras nos espaços corretos;
- Escreveu até 3 palavras no espaço correto;
- Não escreveu nenhuma palavra.

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 o Protocolo de Estudo do Meio 1.º ano

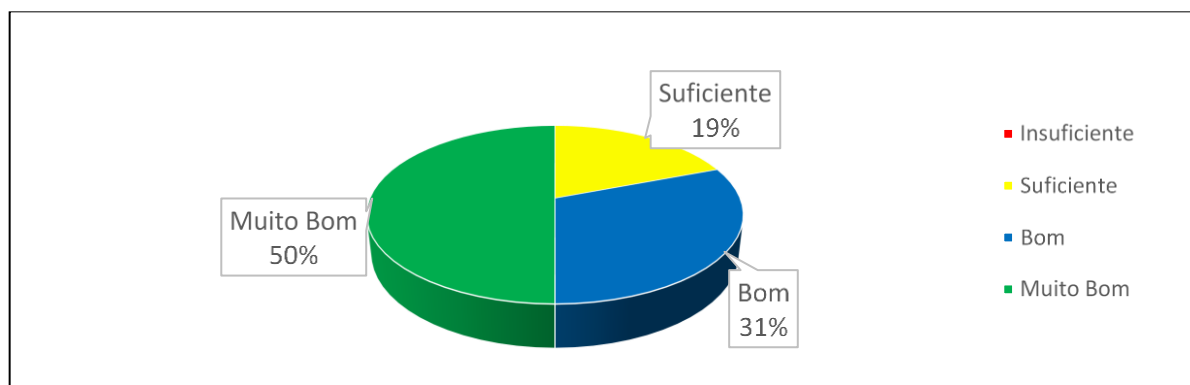
Parâmetros		Critérios de avaliação		Cotação	
1	Previsão das propriedades físicas da água	1.1. Assinalou a previsão	1	1	1
		1.2. Não Assinalou a previsão	0		
2	2.1.Registo dos 3 resultados obtidos (cheiro, cor e sabor) No copo com água	Preenche três opções corretas	1	1	4
		Preenche duas opções corretas	0,5		
		Preenche uma opção correta	0,25		
		Não respondeu.	0		
	2.2. Registo dos 3 resultados obtidos (cheiro, cor e sabor) no copo com leite	Preenche três opções corretas	1	1	
		Preenche duas opções corretas	0,5		
		Preenche uma opção correta	0,25		
		Não respondeu.	0		
	2.3. Registo dos 3 resultados obtidos (cheiro, cor e sabor) no copo_sumo de pacote	Preenche três opções corretas	1	1	
		Preenche duas opções corretas	0,5		
		Preenche uma opção correta	0,25		
		Não respondeu.	0		
	2.4. Registo dos 3 resultados obtidos (cheiro, cor e sabor) no copo com sumo natural	Preenche três opções corretas	1	1	
		Preenche duas opções corretas	0,5		
		Preenche uma opção correta	0,25		
		Não respondeu.	0		
3	Registo das palavras nos 6 espaços respetivos	3.1. Escreveu corretamente as seis palavras no espaço	5	5	
		3.2. Escreveu corretamente entre 4 a 5 palavras	3		
		3.3 Escreveu corretamente de 1 a 3 palavras	1,5		
		3.4. Não escreveu qualquer palavra.	0		
			Total: 10		

3.4.3. Apresentação e análise dos resultados

A Figura 2 apresenta os resultados obtidos de acordo com os parâmetros de avaliação e critérios definidos para a proposta de trabalho da componente de Estudo do Meio, implementada numa turma de 1.º ano, constituída por 26 alunos e grelha de correção (Apêndice 4).

Figura 2

Resultados da Avaliação do Protocolo Experimental de Estudo do Meio 1.º ano



Analisando a Figura 2, verifico que os resultados variam entre o Suficiente e o Muito Bom. Observo, também que não houve nenhum aluno a ter insuficiente ou Fraco. Além disso, posso observar que metade da turma, 50% (13 alunos), ficou no grupo melhor avaliado obteve uma avaliação de Muito Bom, e o segundo, 31 % (8 alunos), obteve uma avaliação de Bom, pelo que a maioria, 81% da turma obteve bons resultados. Apenas 19% (5 alunos) tiveram a avaliação de Suficiente. A média total da turma de 26 alunos foi de 8,17 valores (Bom), e concluo que os alunos entenderam e resolveram muito bem todos os passos do trabalho prático experimental.

Sob esta perspectiva, a literatura pedagógica diferencia diversas tipologias de atividades práticas, designadamente “o trabalho laboratorial (TL), o trabalho de campo (TC) e o trabalho experimental (TE)” (Lopes, 2010, p. 35). No que concerne especificamente à vertente experimental, Martins et al. (2009) esclarecem que esta abordagem:

aplica-se às atividades práticas onde há manipulação de variáveis: variação provocada nos valores da variável independente em estudo, medição dos valores alcançados pela variável dependente com ela relacionada, e controlo dos valores das outras variáveis independentes que não estão em situações de estudo. (p.36)

Saliento apenas o último parâmetro da correção ortográfica que tinha palavras para serem preenchidas nos espaços lacunares onde verifico mais dificuldades, num total de 5 valor de cotação a turma obteve uma média de 4,29. Deste modo, refiro que é necessário os alunos fazerem mais atividades relacionadas com a escrita, tais como: cópias de textos, ditados, completar textos com lacunas, escrever textos.

A escrita é bastante importante para “comunicar, expressar ideias, experiências, opiniões, sentimentos, fantasias, realidades, e para ter acesso ao que os demais seres humanos, ao longo do espaço e do tempo, viveram, pensaram, sentiram” (Curto et al., 2000, p. 69).

Reforço o seguinte parâmetro: registo das previsões prévias, em que as conceções alternativas foram testadas e o conhecimento anterior estava praticamente correto, 0,88 no total de 1 valor da cotação. Tendo em conta a grelha de correção (Apêndice 4) apresentada, de uma maneira geral, consigo perceber que em todos os parâmetros, quase todos os alunos obtiveram a máxima avaliação.

3.5. Dispositivo de Avaliação de História e Geografia de Portugal 5.º Ano

3.5.1. Contextualização da atividade

Esta proposta de atividade da Disciplina de História e Geografia de Portugal (Apêndice 5) foi aplicada numa turma de 16 alunos do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de avaliar o conhecimento dos alunos em relação à sociedade portuguesa no século XIII.

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos quatro parâmetros de avaliação: Completar os nomes, funções e privilégios dos três grupos sociais em Portugal no séc. XIII, Identificar na pirâmide a hierarquia de cada grupo social incluindo a personalidade de topo, Conhecimento do nome dos espaços ocupados no Mosteiro pelo clero regular e Identificação das Atividades praticadas pelos monges.

1) Identificar os três grupos sociais em Portugal no Séc. XIII: este parâmetro avalia se o aluno é capaz de identificar através de uma imagem os grupos sociais desta época. Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Numera corretamente os 3 grupos sociais adequados à imagem;
- Respondeu incorretamente;
- Regista corretamente a principal função de cada grupo social;
- Resposta incorreta;
- Situa corretamente o grupo menos privilegiado e os grupos mais privilegiados;
- Resposta incorreta;

2) Identificar na pirâmide, a hierarquia de cada grupo social incluindo a personalidade do topo: este parâmetro avalia se o aluno consegue perceber a estratificação da sociedade a partir do Rei. Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Refere a personalidade mais importante da época;
- Resposta incorreta;
- Identifica corretamente os dois grupos sociais privilegiados;
- Resposta incorreta;
- Identifica corretamente o grupo social sem privilégios
- Resposta incorreta

3) Conhecimento do nome dos espaços ocupados no Mosteiro pelo clero regular: este parâmetro avalia se o aluno consegue identificar os locais ocupados pelos monges. Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Faz a legenda correta do nome dos sete espaços que pertencem ao mosteiro;
- Faz a legenda correta com o nome de quatro a seis espaços;
- Faz a legenda correta com o nome de um a três espaços;
- Não legendou nenhum nome;

4) Identificação das Atividades praticadas pelos monges: este parâmetro avalia se o aluno consegue nomear as atividades praticadas pelos monges. Os critérios deste parâmetro são os seguintes:

- Registou corretamente as cinco atividades realizadas pelos monges;
- Registou corretamente duas a quatro atividades realizadas pelos monges;
- Registou corretamente uma atividade praticada pelos monges;
- Não respondeu a nenhuma atividade;

A Tabela 15 apresenta os critérios e descreve os parâmetros de avaliação para esta atividade, bem como as cotações atribuídas aos mesmos.

Tabela 15

Cotações atribuídas aos critérios da Proposta de História e Geografia de Portugal 5.º ano

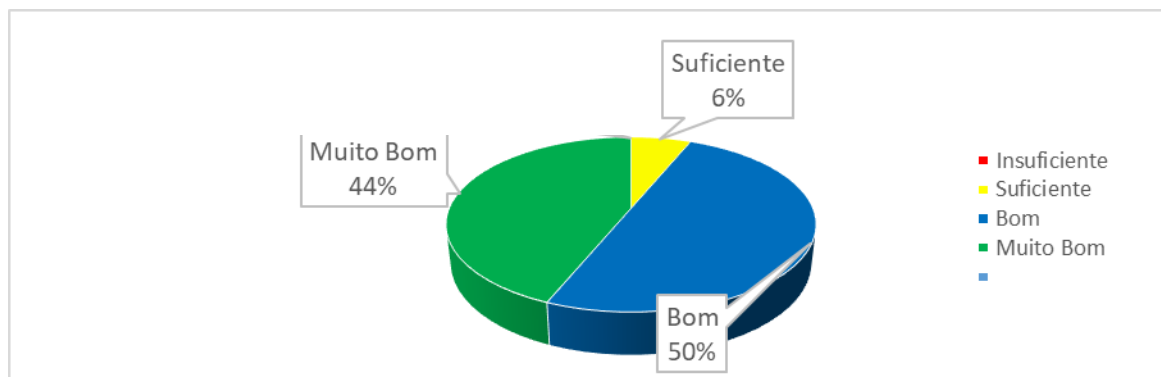
Parâmetros			Critérios		Cotação	
1	Completar de forma correta os nomes, funções e privilégios dos 3 grupos sociais da sociedade portuguesa do séc. XIII	1.1	1.1.1.	Numera corretamente os 3 grupos sociais adequados à imagem	0,5	1,5
				Respondeu incorretamente	0	
			1.1.2.	Regista corretamente a principal função de cada grupo social	0,5	
				Resposta incorreta	0	
			1.1.3.	Situa corretamente o grupo menos privilegiado e os grupos mais privilegiados	0,5	
				Resposta incorreta	0	
2	Identificar na pirâmide, a hierarquia de cada grupo social incluindo a personalidade do topo	2.1	Refere a personalidade mais importante da época	0,5	2	
			Resposta incorreta	0		
			Identifica corretamente os dois grupos sociais privilegiados	1		
			Resposta incorreta	0		
			Identifica corretamente o grupo social sem privilégios	0,5		
			Resposta incorreta	0		
3	Conhecimento do nome dos espaços ocupados no Mosteiro pelo clero regular	Faz a legenda correta com o nome dos sete espaços que pertencem ao mosteiro		3	3	
		Faz a legenda correta com o nome de quatro a seis espaços		2,5		
		Faz a legenda correta com o nome de um a três espaços		1,5		
		Não legendou nenhum nome.		0		
4	Identificação das Atividades praticadas pelos monges	Registou corretamente as cinco atividades realizadas pelos monges		3,5	3,5	
		Registou corretamente duas a quatro atividades realizadas pelos monges		3		
		Registou corretamente uma atividade praticada pelos monges		0,5		
		Não respondeu a nenhuma atividade		0		
					10	

3.5.3. Apresentação e análise dos resultados

A Figura 3 apresenta os resultados obtidos de acordo com os parâmetros de avaliação e critérios definidos para a proposta de trabalho de HGP, implementada numa turma de 5.º ano, constituída por 16 alunos e grelha de correção (Apêndice 6).

Figura 3

Resultados da Avaliação da Proposta de História e Geografia de Portugal 5.º ano



A leitura deste gráfico revela-nos que os resultados desta avaliação variam entre o Suficiente e o Muito Bom. Numa turma de 16 alunos apenas um aluno obteve avaliação Suficiente, oito alunos obtiveram Bom, 50% dos alunos desta turma alcançaram uma avaliação igual ou superior a sete valores, numa escala de zero a dez.

A avaliação máxima Muito Bom foi obtida por sete alunos, 44 %. Assim, considero que este conteúdo através da proposta de Trabalho de HGP ficou bem consolidado, uma vez que quase metade da turma obteve na sua avaliação Muito Bom.

Consultando a grelha de correção desta atividade (Apêndice 6), chega-se à conclusão de que a questão 1.1 não suscitou qualquer dúvida, pois todos os alunos responderam corretamente ao solicitado e, na questão 2.1 e 5, a maioria conseguiu acertar ou estar muito próximo do resultado do item. Depreende-se, pelos resultados obtidos, que estes alunos apenas tiveram ligeira dificuldade na questão 3, pois era a que continha mais nomes de espaços (7) para identificar.

É importante o aluno ter o *feedback* do professor ao longo da realização da avaliação das aprendizagens, pois como refere Fernandes (2005, p. 84), “o *feedback* desempenha um papel crucial na aprendizagem porque, através dele, os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, ou dos standards, que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos”.

3.6 Dispositivo de Avaliação de História e Geografia de Portugal 6.º Ano

3.6.1. Contextualização da atividade

Esta atividade de História e Geografia de Portugal foi aplicada numa turma de 14 alunos do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo desta atividade era conseguir convencer quatro elementos da turma (que faziam de júri) a avaliarem a sua “campanha de marketing”, ou seja, cada grupo a pares, ia representando uma personagem da região a defender, com a finalidade de a melhor divulgar, mencionando o tipo de turismo mais praticado naquele local, bem como o respetivo património natural e/ou cultural que deve ser protegido. A região divulgada pelo grupo que tivesse maior clareza, criatividade e entusiasmo na comunicação, integrando os conceitos aprendidos, na apresentação oral, ganharia o jogo.

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Para esta atividade foram definidos cinco parâmetros de Autoavaliação e heteroavaliação com base na análise crítica, clareza e criatividade: Uso de cartões de personagem na Participação e Envolvimento; Comunicação; Trabalho em Equipa; Domínio dos Conteúdos geográficos e Cidadania.

— Uso de recursos na Participação e envolvimento- participei ativamente nas tarefas e debati com o meu colega de grupo utilizando os cartões de personagem respeitantes à região a divulgar.

— Comunicação: Expressei as minhas ideias de forma clara e rigorosa.

— Conhecimento de Conteúdos: Consigo identificar os tipos de turismo e património em Portugal.

— Cooperação e dinâmica em Equipa: Colaborei com o meu colega e respeitei a sua opinião.

— Domínio de Cidadania: Compreendo a importância de preservar o património natural e cultural e proteger como cidadão responsável um turismo sustentável.

As rubricas de avaliação constituem instrumentos essenciais para apoiar os processos de ensino e aprendizagem, possibilitando a avaliação de uma ampla diversidade de desempenhos de forma clara e rigorosa.

Fernandes (2021, p. 4) define-as como “um procedimento bastante simples para

apoiar a avaliação de uma grande diversidade de produções e desempenhos dos alunos” e acrescenta que “deveremos ter sempre dois elementos fundamentais: um conjunto coerente e consistente de critérios e um conjunto muito claro de descrições para cada um desses critérios” (p. 4).

Esta organização permite realizar uma avaliação mais transparente e sustentada em critérios previamente estabelecidos, orientando os alunos relativamente ao que é esperado deles e favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia na aprendizagem.

Assim, “as rubricas clarificam o que os alunos devem aprender e saber fazer”, permitindo que “alunos e professores fiquem bem cientes acerca das características e das qualidades que o trabalho deve ter para evidenciar as aprendizagens realizadas” (Fernandes, 2021, p. 7).

Além disso, as rubricas podem ser aplicadas tanto em contextos de avaliação formativa como de avaliação sumativa, promovendo o feedback e contribuindo para a melhoria contínua do desempenho dos alunos.

Para cada critério, foram definidos e descritos cinco níveis de desempenho, correspondendo o nível 1 ao desempenho mais baixo (Fraco) e o nível 5 ao desempenho mais elevado (Muito Bom).

A opção por cinco níveis de desempenho e por uma escala de 1 a 5 justifica-se pelo facto de esta ser a escala utilizada no sistema de avaliação e certificação das aprendizagens do 2.º Ciclo, conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

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

Tabela 16

Rubricas de avaliação para a atividade de História e Geografia de Portugal 6.º Ano

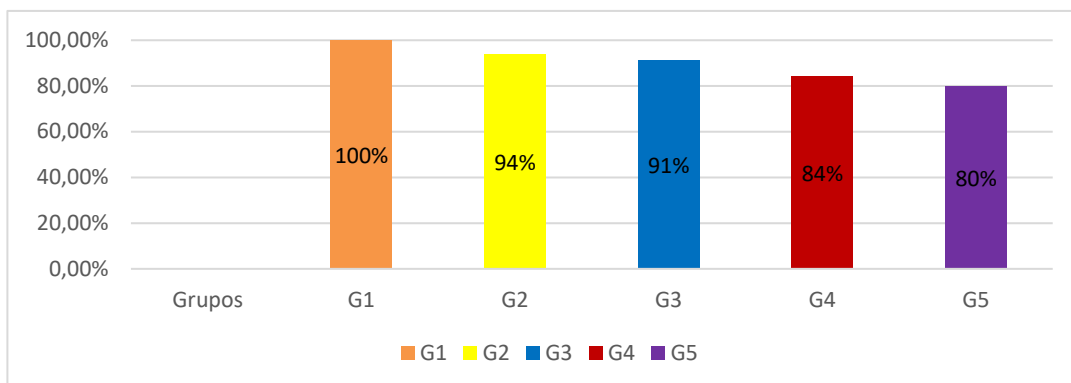
Critérios	Descritores/ Níveis de Desempenho				
	Fraco (1)	Insuficiente (2)	Suficiente (3)	Bom (4)	Muito Bom (5)
<i>Uso de recursos (cartões de personagem) na Participação e Envolvimento: Participei ativamente nas tarefas. Uso do cartão 20%</i>	<i>Não usa recursos ou utiliza-os desadequadamente Participação ausente ou desorganizada ;</i>	<i>Utiliza poucos recursos, não relacionados com o conteúdo. Participação muito desigual;</i>	<i>Usa recursos compreensíveis, mas pouco apelativos. participação mínima de alguns elementos.</i>	<i>Utiliza recursos adequados com o tema. Boa participação da maioria dos membros</i>	<i>Utiliza materiais apelativos, bem escolhidos e Todos os elementos participam de forma equilibrada</i>
<i>Comunicação: Clareza no discurso Expressei as minhas ideias de forma clara e rigorosa. 15%</i>	<i>Fala de forma confusa ou impercetível.</i>	<i>Comunica-se com muitas hesitações e vocabulário inadequado.</i>	<i>Expressa-se com dificuldades, mas é compreensível.</i>	<i>Discurso claro, com vocabulário adequado e poucas hesitações.</i>	<i>Fala com fluência, entoação adequada e vocabulário preciso.</i>
<i>Conhecimento do conteúdo Consigo identificar os tipos de turismo e património em Portugal. 40%</i>	<i>Apresenta informação incorreta e muito incompleta.</i>	<i>Informação incompleta, com erros evidentes.</i>	<i>Informação geral, com algumas imprecisões.</i>	<i>Informação correta e pertinente, embora com pequenas omissões.</i>	<i>Informação rigorosa, completa e bem estruturada.</i>
<i>Cooperação e dinâmica em Equipa: Colaborei com os meus colegas e respeitei as suas opiniões. 15%</i>	<i>Não coopera.</i>	<i>Cooperação limitada.</i>	<i>Cooperação aceitável</i>	<i>Boa colaboração.</i>	<i>Intensa Colaboração</i>
<i>Domínio do subtema: Cidadania Compreendo a importância de preservar o património natural e cultural. 10%</i>	<i>Demonstra desconhecimento do subtema: cidadania responsável turismo sustentável.</i>	<i>Revela fraca compreensão e dificuldade em explicar.</i>	<i>Explica o essencial do subtema, com algumas imprecisões.</i>	<i>Demonstra domínio adequado e consegue expor com segurança.</i>	<i>Domínio aprofundado do subtema, explica com clareza e confiança.</i>

3.6.3. Apresentação e análise dos resultados

A Figura 4 apresenta os resultados obtidos de acordo com os parâmetros de avaliação e critérios definidos para a atividade de HGP, implementada numa turma de 6.º ano, constituída por 14 alunos e respetiva grelha de correção (Apêndice 7).

Figura 4

Resultados da Avaliação da atividade de História e Geografia de Portugal 6.º ano



Após observar e analisar o gráfico da Figura 4, podemos concluir de imediato que o desempenho geral dos alunos varia entre o Bom e o Muito Bom, não se registando resultados com os níveis Suficiente, Insuficiente e Fraco. A Figura revela que três dos cinco grupos alcançaram o nível Muito Bom, alcançando o primeiro nível de 100% e os dois grupos restantes o nível Bom, acima dos 80%. Esta distribuição demonstra uma maioria clara de alunos situados no patamar mais elevado da escala, refletindo não só um domínio sólido dos conteúdos, mas também uma capacidade de comunicação eficaz em contexto oral.

O nível de desempenho mais registado foi 4,6, em três critérios: Conhecimento dos conteúdos, na Equipa e na Cidadania. A média de avaliação do grupo de 14 alunos é de nível 4,5, concretizando uma média qualitativa de Muito Bom. No entanto, quando arredondamos às décimas, a média é de 4 valores, o que significa que sem a aplicação de arredondamentos, o desempenho geral dos alunos está mais próximo do nível Bom.

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

Este dispositivo de avaliação foi pensado com o propósito de avaliar os alunos em grupo, pelo que foi criado o critério “Cooperação e dinâmica em equipa”, com o intuito de perceber se os alunos eram capazes de se organizarem enquanto par. Neste aspeto, a média de 4,6 sugere que cada equipa conseguiu, maioritariamente, cooperar de forma eficaz, demonstrando uma boa gestão das intervenções e partilha de responsabilidades. Marques

(2025) salienta que para garantir uma boa apresentação em público os alunos devem investir numa preparação, sendo esta uma atividade bastante complexa e exigente, envolvendo não só o domínio verbal como também o domínio não verbal (o corpo e a voz).

Os alunos tiveram um tempo específico para selecionar e resumir as ideias dadas no cartão de personagem, o que exigiu organização e síntese. Como refere Marques (2025, p. 2), “a seleção de ideias e a sua organização em função do género textual a trabalhar são aspetos fundamentais para o sucesso de uma apresentação”.

Globalmente, os resultados foram muito positivos. Destacaram-se os grupos que conseguiram representar melhor a personagem da sua região com o apoio do cartão de personagem estudado e funcionaram bem em equipa reproduzindo o conteúdo dado. O critério que registou a média mais baixa (4,2), foi o da Participação e empenho individual que poderá indicar algumas limitações na profundidade do conteúdo ou na forma de apresentação, o que é compreensível considerando que se tratava de uma metodologia nova para os alunos.

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

Em suma, os resultados obtidos traduzem o esforço e a capacidade de adaptação dos alunos a uma tipologia de avaliação que valoriza tanto o domínio dos conteúdos como as competências comunicativas e colaborativas. Esta experiência confirmou o potencial pedagógico do trabalho oral em grupo como ferramenta de aprendizagem significativa.

Capítulo 4 – Trabalho de Projeto (Apêndice 8)

4.1. Introdução ao trabalho de projeto

O Projeto Musical "Natal.in.Musica" foi implementado em 2014 pela organização "Educação Pela Música", fundamentando-se na máxima filosófica de Platão: "Devemos educar a alma através da música". Do ponto de vista neurobiológico, a prática musical promove o bem-estar através da libertação de neurotransmissores como a dopamina e a serotonina. O projeto transpôs a performance e a técnica do maestro na direção coral — pautada por uma liderança firme e uma comunicação eficaz — para o contexto pedagógico, ensinando alunos do 1.º ao 3.º Ciclo e Ensino Secundário a cantar e a tocar em conjunto de forma harmoniosa.

O "Natal.in.Musica" utilizou a arte musical para desenvolver a concentração, o foco e a empatia, competências estruturantes para o trabalho em equipa, com especial enfoque nos alunos do 1.º e 2.º Ciclos. Num sentido amplo, o objetivo centrou-se em aproximar as famílias por meio da música, oferecendo aos pais a oportunidade de conviver e partilhar tempo de qualidade com os seus filhos. Num sentido estrito, o projeto visou unir os estudantes na participação num coro ou num ensemble instrumental, partilhando uma caminhada de aprendizagem gratificante. Pretendeu-se que cada aluno compreendesse o seu lugar e relevância no resultado coletivo, demonstrando que, tal como num coro, o resultado final é superior à soma das partes. Adicionalmente, a transversalidade da música permitiu a união de diferentes gerações em torno de um interesse comum, conferindo um caráter intemporal e atual ao projeto.

4.2. Fundamentação teórica

Nesta abordagem, o foco recai sobre o Canto por ser «parte integrante das culturas musicais mundiais e, por inferência, um dos meios mais comuns na educação musical, seja em contextos formais, como a escola, ou informais, como em casa, ou no convívio entre pares, na comunidade em geral» (Welch, 2004, p. 8). No meio escolar, o Canto proporciona uma iniciação estética eficaz e de rápida satisfação, exigindo uma pedagogia equilibrada.

Como refere Amato (2007, p. 75), o Canto Coral «configura-se como uma prática musical exercida e difundida nas mais diferentes etnias e culturas». Por constituir «um grupo de aprendizagem musical, de desenvolvimento vocal, de integração e inclusão social», o coro exige do maestro competências técnicas e humanas para conduzir o grupo em busca de

motivação e convivência (Amato, 2007, pp. 75-96). A prática vocal integra o programa de Educação Musical dos 1.º e 2.º Ciclos. Segundo Vasconcelos (2007, p. 10), ela «está no centro da aprendizagem musical no 1º ciclo», devendo articular-se com a audição. Contudo, Giga (2008, p. 29) adverte que «vivemos num mundo completamente dominado pela imagem [...] perderam-se os hábitos de escuta». A autora aponta uma «atrofia generalizada da audição que conduz ao esquecimento do acto de cantar», causada por:

[...] a falta de prática vocal nas escolas, a música ligeira incantável e ensurdecadora e a perda da tradição dos serões familiares, em prol das horas de vídeo e de televisão que arrastam consigo um estado de letargia de todo o processo educativo, seja ele o acto de cantar, pintar, escrever ou outro (Giga, 2008, p. 30).

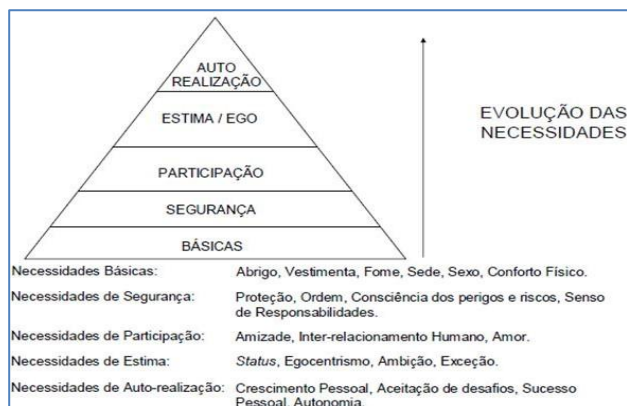
O Canto estimula o desenvolvimento cognitivo, auditivo e social, sendo valorizado por pedagogos como Orff, Kodály e Willems (Aguirre de Mena & Mena Gonzalez, 1992). Historicamente, o homem primitivo já o usava para comunicar e expressar afetos (Behlau & Rehder, 1997). Como produto cultural, o canto coletivo reflete a música do mundo, atuando como fator disciplinador e aglutinador desde a Antiguidade.

O Canto Coral como Ferramenta de Motivação

À luz da teoria de Abraham Maslow (Figura 5), o canto coral atua como promotor da qualidade de vida, da autoestima e da autorrealização (Amato, 2007).

Figura 5

A "escala da hierarquia das necessidades" de Maslow (Maximiano, 2004, p. 247))



Neste processo, a motivação docente é fulcral para integrar o estudante. Segundo Maximiano (2004), a motivação provém tanto de fatores internos (psicológicos) como externos (recompensas e dinâmicas grupais). O canto coral prepara os alunos para apresentações

públicas, funcionando como uma organização que depende de recursos humanos e materiais. Assim, compete ao maestro «assegurar um clima entusiasmado [e] condições de máximo prazer estético e afetivo [...]» (De Masi, 2003, p. 681).

O canto coral desenvolve a sensibilização artística e corporal, preparando os alunos para apresentações públicas. Quer o coro seja amador ou profissional, funciona como uma organização que depende de recursos humanos (maestro e coralistas) e materiais (partituras e instrumentos). Assim, a gestão e a motivação são intrínsecas a estes conjuntos, competindo ao maestro «assegurar um clima entusiasmado [e] condições de máximo prazer estético e afetivo [...]» (De Masi, 2003, p. 681).

O professor deve possuir conhecimentos sólidos e sensibilidade para desafiar saudavelmente os coralistas num clima afetivo benéfico. O orientador deve estabelecer uma relação real e de cumplicidade com o grupo, apoiando-o nas suas dificuldades. Para Abreu (1992), citado por Jesus (1996, p. 16), a motivação está na base do comportamento e da aprendizagem, manifestando-se a partir de atitudes adequadas do docente. O crescimento do aluno depende da consciência das suas falhas e da certeza de receber do maestro os meios para prosperar. Estimular a motivação é essencial para potenciar a aprendizagem e evitar a indisciplina. O professor deve organizar as atividades coletivas da aula ou ensaio focando-se nas competências cognitivas e operações mentais necessárias para o domínio dos conteúdos.

Por outro lado, deve adaptar o ritmo de trabalho e o tipo de orientação às dificuldades específicas de cada coralista. A função do docente é técnica e relacional: cabe-lhe criar situações de aprendizagem, observar comportamentos e ajustar-se às necessidades individuais. Só o compromisso mútuo entre professor e aluno garante o êxito dos concertos.

A Importância do Canto em Conjunto

O canto em conjunto é essencial para a educação musical, promovendo a integração e a socialização. Como assinala a teoria educacional em música:

os alunos são herdeiros de um conjunto de valores e práticas culturais, e devem aprender informações e habilidades relevantes que permitam a sua participação em atividades musicais quotidianas. As escolas são agentes importantes nesse processo de transmissão e a função do educador musical é a de introduzir os alunos em reconhecidas tradições musicais. (Swanwick, 1988, p. 10).

Além do prazer emotivo, esta prática desenvolve competências físicas, intelectuais, morais e de cooperação mútua. Desde o 1.º ciclo, importa aplicar técnicas vocais e

respiratórias que promovam hábitos saudáveis e qualifiquem a execução escolar.

O Canto Coral como Ferramenta de Integração e Inclusão Social

Historicamente, o canto em grupo sempre foi um veículo de socialização, desde a formação do cidadão grego à liturgia cristã (Beyer, 1999; Jaeger, 2001; Grout & Palisca, 1988). Na integração social, os únicos requisitos são o prazer de cantar e conviver, reforçando que «a música, concebida como função social, é inalienável a toda organização humana» (Salazar, 1989, p. 47). Sob a ótica da inclusão, o coro nivela todos como aprendizes em prol de objetivos comuns, consolidando a cooperação. Como ferramenta principal de aprendizagem musical, o canto abrange exercícios vocais, afinação e prática coletiva. Na interpretação de canções infantis, a expressão corporal enriquece o processo:

(...) pode associar-se o movimento ao canto: os gestos, a mímica, a percussão corporal, as danças, o movimento livre, que as crianças fazem com prazer, são altamente motivadores e formativos. Para a interpretação vocal em coro, é necessário treinar outros aspetos. Além de cantar afinada, correta e musicalmente, a criança deve ter uma postura correta, estar atentas às indicações do professor e ouvir os colegas (Palheiros, 2009: p. 17).

A obra cantada possui características únicas que «a distinguem tanto da poesia e do teatro como da música não vocal» (Araújo, 2012, p. 34). A execução coral depende diretamente da afinação, da articulação do texto e de qualidades técnico-vocais aperfeiçoadas pelo maestro que, assumindo o papel de intérprete, molda a sonoridade do grupo.

4.3. Metodologia de projeto

A base teórica assenta na analogia entre a gestão de uma turma e a regência de um coro. O Maestro-Professor não se limita a transmitir conteúdos; lidera, motiva e entusiasma as suas "equipas musicais". Cantar em coro desenvolve o raciocínio, a memória, a autodisciplina e o espírito de equipa, competências essenciais para o sucesso escolar. A música oferece inúmeras ferramentas educativas para a formação integral da criança:

- Melhora a atenção e a capacidade de concentração;
- Apura os reflexos e estimula a coordenação motora visual e tátil;
- Estimula o sentido de responsabilidade (uma nota cantada ou tocada fora de tempo compromete o coletivo);
- Melhora a postura e a confiança perante uma audiência;

- Ensina a importância do contributo individual no resultado coletivo;
- Reduz o tempo excessivo dedicado ao computador e a ecrãs.

Quanto mais cedo o aluno for estimulado musicalmente, melhor será o desenvolvimento da sua capacidade cognitiva e o seu rendimento escolar, fruto de estímulos sensoriais que potenciam as áreas afetivo-social e cognitivo-linguística.

Adota-se uma metodologia ativa e participativa, onde o aluno é o protagonista através do canto e da prática instrumental. O projeto organiza-se em ensaios de "naípe" (grupos de trabalho por vozes ou competências) e ensaios de conjunto. Fachada (2018, p. 405) corrobora que o grupo "é muito mais do que a soma de todos os indivíduos que o compõem. No seio do grupo, as pessoas desenvolvem a sua estrutura pessoal através da troca de ideias e do diálogo". A formação articula os métodos expositivo, demonstrativo e ativo, visando a preparação para o concerto final.

4.4. A escolha do tema

A escolha da temática natalícia prende-se com o facto de o Natal ser um momento de convergência entre as pessoas. O Natal representa o encontro do sagrado com os homens, e o "Natal.in.Musica" foi o encontro dos seres humanos a cantar em comunidade. A música de Natal permitiu trabalhar peças de várias tradições e quadrantes do mundo, promovendo a tolerância cultural e o respeito pela diversidade. É um tema intemporal que mantém o projeto sempre atual e cativante para as famílias. O canto surge como a manifestação musical mais completa por unir ritmo, melodia e harmonia, estimulando o desenvolvimento cognitivo, linguístico e global (Gordon, 2000). Cantar em coro desenvolve a inteligência emocional ao trabalhar o ritmo (fisiológico), a melodia (afetivo) e a harmonia (intelectual) promovendo a inteligência emocional.

4.5. Desenvolvimento do projeto

O projeto decorreu ao longo de uma semana intensa de ensaios vocais e instrumentais. A gestão seguiu estratégias estruturadas:

- Identificação de Competências e Timbres: Divisão vocal clássica em quatro naipes principais: Sopranos, Contraltos, Tenores e Baixos.
- Divisão por Faixas Etárias (Intergeracionalidade): Estruturação em três grupos: o Coro das Estrelinhas (1.º Ciclo), o Coro dos Anjos (2.º e 3.º Ciclos e Secundário) e o Coro dos Pastores (pais e avós).
- Ensaios de Naípe e Delegação: Trabalho técnico específico por secções com o apoio de monitores e ensaiadores.

- Ensaios de Conjunto para a Harmonia: Ensaios gerais focados no equilíbrio sonoro e na afinação coletiva.
- Liderança Motivadora: Postura do maestro enquanto líder agregador, definindo metas claras e promovendo o rigor interpretativo.

Os alunos mais novos integraram atividades lúdico-musicais (desenho, pintura e manuseamento de pequena percussão como pandeiretas, triângulos, guizos, maracas e castanholas). Praticaram a movimentação e expressão corporal (bater palmas, estalar os dedos, gestos coordenados) e exploraram a história de "Pedro e o Lobo" de Sergei Prokofiev para conhecer as famílias da orquestra. Como defendem Ibáñez e Centeno (1999), a música é fundamental no desenvolvimento infantil por envolver movimento, alegria e emoção. Todo este processo culminou na preparação do concerto, reforçando a música como um instrumento didático-pedagógico fundamental (Ferreira, 2014).

4.5.1. Problema

No contexto escolar, verifica-se que muitos alunos revelam dificuldades ao nível da concentração, da atenção sustentada e da motivação para as atividades letivas, fatores que podem comprometer o seu desempenho académico e a participação ativa nas aprendizagens. Paralelamente, observa-se uma reduzida predisposição para o trabalho colaborativo, traduzida em dificuldades de cooperação, comunicação e partilha de responsabilidades em contexto de grupo. Acresce ainda o desafio da gestão de turmas heterogêneas, nas quais coexistem diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de desenvolvimento e competências sociais. Algumas crianças evidenciam dificuldades de integração no grupo, apresentando comportamentos que dificultam a articulação entre a prestação individual e o funcionamento coletivo da turma. Esta falta de sintonia reflete-se na coordenação entre grupos de alunos, na dinâmica das atividades e na construção de um ambiente de aprendizagem harmonioso e cooperativo. Perante esta realidade, torna-se pertinente investigar de que forma um projeto interdisciplinar baseado na música, designadamente o projeto "Natal.in.Musica", poderá contribuir para promover a atenção, a motivação, a cooperação, a inclusão e a coesão do grupo-turma, favorecendo simultaneamente o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e académicas.

4.5.2. Problemas parcelares

As questões de investigação associadas aos problemas parcelares podem ser formuladas da seguinte forma:

1. De que forma a música pode contribuir para melhorar a atenção e a concentração dos

alunos durante o processo de aprendizagem?

2. De que forma a música pode favorecer o desenvolvimento da memória e potenciar o desempenho escolar?
3. Como pode um projeto musical promover a motivação e o envolvimento dos alunos nas atividades letivas?
4. De que forma as atividades musicais colaborativas podem desenvolver competências de trabalho em equipa e de cooperação?
5. Como pode a prática musical contribuir para a inclusão de alunos com dificuldades de integração social no grupo-turma?
6. De que forma a participação num espetáculo ou apresentação musical pode fortalecer o sentido de pertença e a coesão do grupo-turma?
7. Como pode o projeto "Natal.in.Musica" potenciar o desenvolvimento de competências socio-emocionais, como a autorregulação, a responsabilidade e a autoestima?
8. Em que medida um projeto interdisciplinar centrado na música pode contribuir para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, participativo e significativo?

4.5.3. Destinatários

Os destinatários são os alunos do 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico. Estendeu-se à comunidade escolar alargada, (pais, tios e avós), docentes, diretores de turma, coordenadores e pessoal não docente.

4.5.4. Entidades envolvidas

Promovido pela "Educação pela Música" (Maestro Manuel Líbano Monteiro e Formadora Teresa Líbano Monteiro), contou com as seguintes parcerias: Direção da Instituição; Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA); Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa; Academia de Santa Cecília; Academia dos Amadores de Música; Musicentro dos Salesianos; Grupo Musical Goês Gamat; Colégio de São João de Brito; Colégio de Santa Doroteia; Associação de Pais; e três polos do Colégio de São Tomás (Sete-Rios, Conchas e Ramalhão).

4.5.5. Motivação e negociação

A motivação baseia-se na sensação de bem-estar e prazer que a música proporciona (libertação de dopamina e serotonina). A "negociação" com a turma envolve definir a qualidade e o tempo da entrega do "produto final" (o concerto), motivando os alunos a agirem em sintonia através do potencial de articulação do Maestro-Professor. O sucesso é atingido quando todos os músicos-alunos sentem a alegria e a satisfação do aplauso final. O sucesso é atingido quando o resultado do conjunto é superior à soma das partes.

4.5.6. Objetivos gerais

- Realizar um Concerto de Natal "das Famílias para as Famílias";
- Vivenciar e "respirar" música em ambiente comunitário;
- Promover a convivência intergeracional através da arte;
- Proporcionar a experimentação de diferentes instrumentos musicais;
- Fomentar a inclusão social de alunos com necessidades específicas (parceria APSA).

4.5.7 Objetivos específicos

- Cantar a voz do próprio naipe ou executar partituras instrumentais em grupo;
- Adquirir técnicas de respiração e postura adequadas ao canto coral;
- Desenvolver a percepção rítmica, a psicomotricidade e a motricidade fina;
- Potenciar a memória, a linguagem oral e o raciocínio lógico;
- Favorecer a superação da timidez e o desenvolvimento da empatia social;
- Interpretar repertório natalício internacional, valorizando a diversidade cultural.

4.5.8. Planeamento

Formação intensiva de cinco dias (quarta-feira a domingo), com carga horária alargada (quarta a sábado das 8.30 às 18.30; domingo das 14.30 às 19.30), abrangendo uma faixa etária dos 5 aos 69 anos.

4.5.9 Recursos

4.5.9.1. Materiais

Todos os participantes tinham crachás identificativos, T-shirts do projeto (para equipa EPM eram com as cores: preto e branco e para os alunos eram com as cores: vermelho e branco), fichas didáticas sobre Música e sobre o Natal, com notas, letras e desenhos, partituras, sistema de som/vídeo e instrumentos diversos (cordas: violino, viola de arco, violoncelo, sopros: flautas de bisel e transversais, teclas e percussão - bateria e triângulo, castanholas, maracas, guizos e pandeiretas).

4.5.9.2. Humanos

Na Educação Pela Música: Dois maestros, ensaiadores de naipe, monitores, uma formadora e toda a parte da Logística, além do corpo docente e não docente, da Instituição Escolar.

4.5.9.3. Entidades Envolvidas e parcerias estratégicas

A Direção da Escola, Escolas de ensino regular e artístico (colégios e escolas de música), Associação de Pais e Associação Portuguesa do Síndrome de Asperger, SunOk, (empresa de fornos solares) e à Estac (Consultores de Estudos de Estacionamento e Acessibilidade).

4.5.10. Produtos finais

O Grande Concerto de Natal de "Famílias para Famílias" e DVD *"Making of"* registando a evolução musical semanal e os melhores momentos do espetáculo.

4.5.11. Avaliação

4.5.11.1. Avaliação do Processo

Pautada pela observação direta, assiduidade (mínimo 95%) e participação nas dinâmicas de grupo: aprendizagens. **70%** contínua.

4.5.11.2. Avaliação do produto final

Desempenho no concerto final **30%**, avaliando atitude e postura em palco, atingindo a harmonia coletiva.

4.6. Calendarização

- 09:00 às 12:30 – Ensaios de naipe e intervenções surpresa (*flashmobs*);
- 12:30 às 14:00 – Almoço;
- 14:00 às 17:00 – Ensaios de conjunto e oficinas lúdicas;
- 17:00 às 17:30 – Concertos abertos diários;
- 17:30 às 18:30 – Ensaio com o coro de adultos.
- Grande Concerto Final: Domingo, 21 de dezembro, às 18:30, no Auditório do Colégio de São Tomás (Quinta das Conchas).
- Direção Artística: Sérgio Peixoto e Manuel Líbano Monteiro.
- Formação e Organização: Teresa Líbano Monteiro e Monitores "EPM"

4.7. Considerações finais do projeto (Apêndice 8)

A articulação entre a música e a educação demonstra que estas áreas são mutuamente facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. O desenho deste projeto foi estruturado de forma que os alunos fossem agentes ativos na construção do seu próprio saber, adotando o princípio do *learning by doing* preconizado pelo pedagogo John Dewey, que introduziu a metodologia de projeto no espaço escolar, defendendo que “a educação é

um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida" (Citador, 2018).

A eficácia desta abordagem é corroborada por Mateus (2013, p. 3), ao afirmar que "o modelo de ensino/ aprendizagem da Metodologia de Trabalho de Projeto tem como objetivo que os alunos aprendam conteúdos e competências escolares com sucesso, potenciando a tolerância e aceitação da diversidade e o desenvolvimento de competências sociais". Embora as mudanças paradigmáticas nos ecossistemas educativos sejam historicamente lentas, verifica-se que "a ideia de projeto começa a assumir uma importância crescente nas escolas e a suscitar o interesse dos professores" (Ponte et al., 1998, p. 7).

O impacto francamente positivo desta iniciativa evidenciou a urgência de reposicionar a Educação Musical nos currículos oficiais. A prática musical coletiva atua como um catalisador do sucesso escolar e da saúde mental escolar.

Como defende Ilari (2006, p. 45), "a música preenche funções vitais no desenvolvimento humano, atuando como um poderoso meio de comunicação e cognição na infância". Além disso, o canto em coro funciona como um microsistema democrático ideal; na perspetiva de Small (1998, p. 9), o ato de fazer música em conjunto (*musicking*) estabelece um conjunto de relações humanas que servem de modelo para a vida em sociedade, promovendo a harmonia, o respeito recíproco e a empatia. O "Natal.in.Musica" demonstrou que a música não deve ser encarada como uma atividade meramente extracurricular ou decorativa, mas sim como uma disciplina basilar e obrigatória na formação integral do indivíduo, desde que nasce até que morre.

Torna-se, por isso, premente que as políticas públicas e os governantes apoiem de forma sustentada o ensino da música no sistema escolar regular, assegurando o acesso democrático a esta poderosa ferramenta de transformação social e humana.

Considerações Finais

A narrativa e análise detalhada dos dez Relatos que marcaram o meu trajeto de estágio, apresentadas no capítulo inicial deste relatório, constituíram o ponto de partida para um exercício retrospectivo que refinou o meu sentido crítico face ao contexto educativo. No que concerne à relevância do pensamento reflexivo na preparação de novos educadores, Martins, Pires e Sousa (2017) sustentam que “sem um exame disciplinado e sistemático das próprias experiências, o ensino converte-se em rotina com escassas oportunidades de aprender e crescer” (p. 165). Efetivamente, cabe ao futuro professor cultivar esta apetência pela autoanálise e pelo questionamento constante, uma postura interpretativa que procurei consolidar ao longo das descrições partilhadas.

Neste processo de consciencialização, Alarcão e Tavares (2003) sublinham a importância basilar do acompanhamento tutorial, esclarecendo que os orientadores devem guiar o formando a “refletir, a interpretar, a ver a realidade” (p. 98), de modo a potenciar a sua evolução e o reajuste metodológico da sua ação letiva. Sob esta mentoria, o estagiário caminha no sentido de se tornar um agente educativo focado em intervir “para que os alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (p. 59). As sessões de orientação realizadas durante os quatro semestres validaram empiricamente este apoio; o feedback contínuo e as recomendações dos supervisores foram fundamentais para mitigar hesitações, retificar lacunas e impulsionar a minha maturidade pedagógica.

O desenho conceptual das atividades letivas ao longo do estágio evidenciou o papel estruturante do planeamento na gestão curricular, servindo de mapa para alcançar as metas de aprendizagem projetadas. Todavia, a prática em sala de aula revelou frequentemente que a planificação não é um guião inflexível e que os desvios ao previsto são inevitáveis. Longe de representarem insucessos, estes desvios converteram-se em janelas de oportunidade formativa.

Conforme adverte Morin (2000, p. 82), torna-se imperativo aprender a navegar na incerteza, reconhecendo-a como constante vital e aceitando os riscos inerentes a qualquer ato de construção ou ensino. O progresso pedagógico coabita com o inesperado; reconhecer a falha e a perceção equívoca — e aprender a diagnosticá-las — assume-se como o pressuposto elementar para co-construir soluções e aperfeiçoar a prática.

A ação avaliativa assume uma centralidade inquestionável na regulação das aprendizagens, configurando-se como o instrumento por excelência para monitorizar o progresso dos discentes face às metas curriculares. Os indicadores recolhidos por via da avaliação devem, por isso, funcionar como um motor de diferenciação pedagógica, orientando o docente na reformulação de abordagens e na adoção de dinâmicas mais responsivas às necessidades dos alunos, com vista à promoção do sucesso educativo.

O principal desafio reside, comumente, em descortinar os modelos didáticos mais adequados para potenciar este ecossistema de aprendizagem. Com o intuito de superar as contrariedades sentidas na seleção e mediação destas estratégias, recorri com frequência à partilha de experiências e à auscultação de pares e docentes experientes. Como preconiza Pacheco (2014):

(...) escolas são pessoas, comunidades feitas de pessoas, que aprendem umas com as outras. [...] o desenvolvimento dessas comunidades depende da diversidade de experiências das pessoas que as integram, bem como requer que todos os membros que as constituem se envolvam num esforço de participação, da produção conjunta de conhecimento, vizinho a vizinho, numa fraternidade aprendente (p. 28).

Não obstante o impacto positivo deste percurso, a elaboração do presente relatório não esteve isenta de desafios, manifestados sobretudo na complexidade associada à formatação rigorosa do documento e na gestão do tempo ao longo da prática letiva. O entusiasmo perante a pluralidade de saberes adquiridos traduziu-se, por vezes, numa dificuldade em conciliar a extensão dos conteúdos com a objetividade e a síntese exigidas pela prática pedagógica. Adicionalmente, a exigência de condensar e maturar criticamente toda a experiência teórico-prática vivenciada ao longo destes ricos quatro semestres, em simultâneo com a compilação e atualização de uma bibliografia pertinente, constituiu uma limitação temporal exigente, mas profundamente formativa.

Em suma, este percurso formativo no âmbito do estágio profissional do Mestrado configurou-se como um espaço de transição identitária fundamental, onde a teoria e a prática se fundiram através do filtro da reflexividade. A viagem pelos episódios marcantes da prática letiva, o amparo crítico da equipa de supervisão, a gestão da incerteza no planeamento e o desafio constante da avaliação e da diferenciação pedagógica consolidaram as bases do meu perfil profissional. Acima de tudo, a vivência nesta comunidade de partilha solidificou a certeza de que a docência é um ato inacabado de aprendizagem contínua. Saio desta etapa não apenas com competências técnicas acrescidas, mas com uma consciência plena da responsabilidade ética e social que envolve o ato de educar, sentindo-me preparada para abraçar os desafios futuros da profissão docente.

Perante um panorama social e educativo repleto de incertezas, reitera-se a imperatividade de educar para a construção de um amanhã mais promissor, devolvendo aos alunos a esperança através de uma práxis pedagógica significativa. Importa, pois, prepará-los para os desafios de uma cidadania ativa e consciente. São eles, em última análise, o núcleo do ecossistema escolar e a razão intrínseca pela qual renovamos, diariamente, a nossa identidade e vocação profissional.

Referências

- Abreu, J. (2014). *O teatro como disciplina de educação artística: Um projeto na Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Aberta.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento aprendizagem*. Almedina.
- Alexander, R. (2018). *Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial*. Dialogos.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo: Concepções e Eficácia na Aprendizagem*. Livros Horizonte
- Alvarenga, I..J. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem*. <https://core.ac.uk/reader/38682520>
- Amato, F. R. (2007). O canto coral como prática sociocultural e educativo-musical. *Opus* (v.13, n.1, pp.75-96), Jun. Goiânia
- Andrade, C. (2013). *O ensino da matemática para o cotidiano*. Monografia de especialização. Universidade Tecnológica e Federal do Paraná.
- Araújo, José Manuel da Silva (2012). *Canto e Emoção - indicadores emocionais não verbais na execução do discurso musical cantado*. Universidade de Aveiro
- 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. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª edição). Copyright.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Plátano Editora.
- Azevedo, M., & Sardinha, M. (2009). A gestão da sala de aula: Um estudo de caso no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 310-322.
- Azevedo, J. (2018). *Autonomia e flexibilidade: Olhemos para a lua e não apenas para o dedo*. <https://pontosj.pt/opiniao/autonomiaflexibilidade-olhemos-lua-nao- apenas-dedo/ombo>
- Barca, I., Amaral, M. C., & Castro, M. (Orgs.). (2004). *Para uma demarcação do campo da Didática da História*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Universidade Aberta.
- Beane, J. (2003). *Integração curricular: A concepção do núcleo do currículo democrático*. Dinossauro.
- Behlau, M. S. & Rehder, M. I. (1997). Higiene vocal para o canto coral. Revinter.
- Beyer, E. (org.) (1999). *Ideias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.

- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Association for the Study of Higher Education.
- Brazelton, T. B., Greenspan, S. I. (2006). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presença.
- Brocardo, J., Serrazina, L., & Kraemer, J.-M. (2005). Algoritmos e sentido do número. *Educação e Matemática*, (85), 11–16.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bruner, J. (2000). *A cultura da educação*. Edições 70.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares do ensino do português*. Ministério de Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Botelho, A. T. C. P. 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]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2239/1/TERESA.SILVEIRA.Tecnologias.Informacao.pdf>
- Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus
- Castrequini, V. F. (2012). Interdisciplinaridade: teoria e prática. *Travessias Interativas*, 2(3), 23-39. <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/11117/8611>
- Cavassin, J. (2008). Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *Revista Científica/FAP*, 3, 39–52.
- Citador (2018). *Jonh Dewey*. <http://www.citador.pt/frases/citacoes/a/john-dewey>
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Costa, A. (2004). Teatro, educação e ludicidade: Novas perspectivas em educação. *Revista Faced*, 4, 95–108.
- 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.
- 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, A., Aguiar, M. C., & Rocha, J. (2019). *Lecionar expressão e educação musical no 1.º ciclo do ensino básico*. Instituto Politécnico de Viseu. 91-101. <http://hdl.handle.net/10400.19/6218>
- 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>
- Curto, M., Morera, M., & Tena, M. (2000). *O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil*. Edições ASA.
- Delattre, P. (2006). Investigações interdisciplinares. Objetivos e dificuldades. In O. Pombo, H. M. Guimarães & T. Levy. (org.), *Interdisciplinaridade: Antologia* (pp. 279-298). Campo das Letras.
- De Masi, D. (2003). *Criatividade e grupos criativos. Tradução de Lea Manzi e Yadyr Figueiredo*. Sextante.
- Dias, M. R. V. (2017). *O espaço e os materiais na Educação Pré-Escolar [Relatório de estágio de mestrado]*. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Diniz, M. A. S. (2001). *As fadas não foram à escola. A Literatura de expressão oral em manuais escolares do ensino primário*. Edições Asa.
- DRE (s.d.) *Lei de Bases do Sistema Educativo* consultado em https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/lc/34444975/view?p_p_state=maximized
- 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_c_onsciencia_linguistica.pdf
- Fachada, M. N. (2018). *Psicologia das relações interpessoais*. Sílabo.
- Falcão, L. (2013). *O teatro na educação: Práticas e reflexões em contexto escolar*. Edições Sílabo.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.
- 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, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto Editora.
- Ferreira, C. A. (2014). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: Uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43-1. (pp. 143-158). https://www.researchgate.net/publication/274308186_A_avaliacao_na_metodologia_de_trabalho_de_projecto_uma_experiencia_na_formacao_de_professores

- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula. Teoria, práticas e desafios*. Coisas de Ler.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage Publications.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação*. (H. pedagógicos, Ed.) Instituto Piaget
- Franco, A. (2006) *Práticas multiculturais na educação pré-escolar/ um estudo de caso*. Universidade do Algarve.
- García, C. M. (1995). Estrutura conceptual de formação de professores. In *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Giga, I. E. Garcia (2008). Efeitos da Pedagogia Musical Ward no Desenvolvimento musical e Desempenho Vocal de Crianças do 1o ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação Musical da APEM*, nº 130, pp. 29-39
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: ASA.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical competências, conteúdos e padrões*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goulão M.F., & B. (2014). Recursos abertos na prática pedagógica: estratégias, estilos e autorregulação da aprendizagem. In Moreira, J., A., Barros, D. M., & Monteiro, A. *Educação a distância e e-learning na web social*. (p.127-150). Universidade Aberta
- Grave-Resendes, L., e Soares, L. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Grout, D. J., & Palisca, C. V. (1988). *História da música ocidental*. Gradiva.
- Hall, S. (2003). *A questão multicultural. Diáspora*. Belo Horizonte Editora
- Hattie, J. (2012). *Aprendizagem visível para professores: Como maximizar o impacto da aprendizagem*. Porto Editora
- Jaeger, W. (2001). *Paidéia: a formação do Homem Grego*. Martins Fontes
- Jesus, S. N. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente*. Estante Editora.
- Ibáñez, A., & Centeno, P. (1999). *A expressão musical na educação infantil*. Porto Editora.
- 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>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9th ed.). Pearson.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

- 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
- Ilari, B. (2006). A música e o desenvolvimento da mente humana. In *Música na educação básica* (pp. 35–52). Porto Editora.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146.
- Lopes, J. (2010). *Trabalho prático e aprendizagem: Estratégias de ensino centrado no aluno*. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J., & Silva, H.S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Leya Educação.
- Loureiro, C. (2007). A geometria na proposta de ajustamento – algumas questões. *Educação e Matemática*, 95, 25-26.
- Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Editorial Novembro.
- Maingain, A., & Dufour, B. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. De Boeck & Larcier.
- Marques, R. (2001). *Saber educar. Guia do professor*. Editorial Presença
- Marques, R. (2025). *Aprender a comunicar na escola: Técnicas de expressão oral e apresentação em público*. Livros Horizonte.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, A., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. (2.^a ed.). Ministério da Educação/DGIDC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_formacao_professores.pdf
- Martins, I. P., Veiga, F., Teixeira, T., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., & Rodrigues, F. (2009). *Exploração de cenários de aprendizagem: Guião didático para docentes do 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação; DGIDC.
- Martins, P., Pires, M., & Sousa, A. (2017). *A prática reflexiva na formação de professores: Estratégias de supervisão pedagógica*. Porto Editora.
- Mateus, M. (2001). *O estudo do meio como recurso e como conteúdo curricular: Formas de abordagem e estratégias para a prática docente do 1º ciclo do ensino básico*. Cadernos de Geografia. Universidade de Coimbra. https://ap1.sib.uc.pt/bitstream/10316.2/41052/1/o_estudo_do_meio_como_recurso.pdf
- Mateus, M. N. (2013). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Revista de Educação*, 5(2), 3–16

- Matos, J., & Serrazina, M. (1988). *Materiais manipuláveis e aprendizagem da matemática*. IIE.
- Maximiniano, A. (2004). *Introdução à administração*, 6ª ed. Atlas.
- Medeiros, C. F. (2017). *Queres que te faça um desenho? O lugar e o papel das imagens na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. (Tese de mestrado, Universidade dos Açores). <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/4785>
- Melo, A. V. (2008). *Jogo pedagógico, Brasil e a sua dinâmica territorial: Educação lúdica em geografia*. Universidade do Cruzeiro do Sul. <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/77.pdf>
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 6.º ano / 2.º ciclo do ensino básico – História e Geografia de Portugal*. Ministério da Educação/DGE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf
- Moniz, L. L. (2008). *Não sei se sou diferente A (in)visibilidade da diversidade cultural*. Livros Horizonte.
- Monte, M. (2024). *O quotidiano na educação: Práticas de exploração e experimentação em contexto pedagógico*. Texto Editores.
- Montiel, A. (2015). *Programa de enriquecimento instrumental: Ensinar a pensar e sucesso educativo*. Chiado Editora.
- Moran, J. (2018). *Metodologias ativas: Uma aprendizagem profunda*. In L. Bacich, & J. Moran (Orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática* (pp. 35-76). Penso.
- 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). CIIIE-FPCEUP.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Instituto Piaget.
- Mosqueira, F., & Almeida, J. M. (2017). *O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do ensino básico*. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 28-43.
- Nabais, J. (1986). *O calculador multibásico*. Centro de Psicologia Aplicada à Educação.
- 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>

- Pacheco, J. A. B. (1995). *O saber do professor num contexto prático*. In *Formação de professores teoria e prática*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (2014). *Escolas com asas: Diários de um educador*. Editora Eco.
- Palheiros, G. B. (2009). *Conjunto.in Meloteca: Citações e dicas pedagógicas no Ensino da Música nas AEC- Recursos de apoio aos cursos de Meloteca : Recolha de António José Ferreira. Retirado em Maio 16, 2015 de pt.*
<http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico. Guia Prático para Professores*. Texto Editora.
- Piaget, J. (1970). *A representação do espaço na criança*. Zahar.
- Ponte, J. P., Brunheira, L., Abrantes, P., & Bastos, R. (1998). *Projetos educativos*.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da matemática no 1.º ciclo*. Universidade Aberta.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zuccheromaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Artmed
- 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>
- Reis, M. P. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Texto Editora.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Romão, J. E. (2005). *Multiculturalidade na educação: Educação, Sociedade e Culturas*.
- Roldão, M. d. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Texto Editora.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus. Apresentação de um suporte interativo de leitura*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Málaga.
- Salazar, A. (1989). *La música en la sociedad europea: I. Desde los primeros tiempos cristianos*. Alianza Música
- Sampaio, M. F. (2021). *Artes visuais no pré-escolar um desafio para o desenvolvimento da criatividade*. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 8, 90-100.
http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_8.pdf
- Santos, L. (2008). *Dilemas de uma avaliação reguladora*.
[file:///C:/Users/HP/Downloads/Texto%201LeonorSantosAvalia%C3%A7%C3%A3o%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Texto%201LeonorSantosAvalia%C3%A7%C3%A3o%20(2).pdf)
- Schiller, P., & Rossano, J. (1990). *Guia curricular*. Instituto Piaget

- Serrano, P., & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina: Desenvolvimento, problemas e estratégias* (1.^a edição ed.). Papa-Letras.
- Serrazina, L., & Matos, J. (1988). *O geoplano na sala de aula*. Edições da Associação de Professores de Matemática.
- 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, H. S., & Lopes, J. (2018). *Eu, professor, pergunto* 20 respostas sobre planificação do ensino - aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação. Pactor Silva, I. L., (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/ocepe>
- Silva, V. S., & Lopes, C. A. (2020). *A música como instrumento pedagógico no processo de ensino – Aprendizagem*. Revista Multidisciplinar e de Psicologia, 14(52), 606- 620. <https://doi.org/10.14295/online.v14i52.2740>
- Silva, M. F. (2022). *Práticas de educação emocional em contexto de 1.º CEB*. (Tese de Mestrado, Politécnico de Coimbra) https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41700/1/MONICA_SILVA.pdf
- 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>
- Schiller, P., & Rossano, J. (1990). *Guia curricular*. Instituto Piaget
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press
- Souza, M. A., Salgado, P. A. D., Chamon, E. M. Q. O., & Fazenda, I. C. A. (2022). *Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores*. Revista Portuguesa de Educação, 35(1), 4–25. <https://doi.org/10.21814/rpe.22479>
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. Routledge.
- 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>
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*. Porto Editora.
- Torres, R. M. (2015). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música, Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Editorial Caminho.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. ASA.

- UNESCO. (1986). *Interdisciplinarity in General Education*. Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000070823>
- UNICEP. (2024, fevereiro 7). *7 Dicas para apresentações orais impactantes no meio acadêmico*. Blog UNICEP. https://www.unicep.edu.br/post/7-dicas-para-apresentacoes-orais-impactantes-no-meio-academico?utm_source=chatgpt.com
- Vasconcelos, A. A. (2007). A música no 1.º Ciclo de Ensino Básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista de Educação Musical da APEM*, nº 128-129, pp. 5-15
- Veríssimo, J. (2013). *Motivação, auto-regulação e realização escolar no ensino básico* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Villar, M. (2002). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Círculo de Leitores.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- 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>
- Welch, G. F. (2004). Investigar o desenvolvimento da voz e do canto ao longo da vida. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº 5, pp. 5-20.
- Wells, G. (2011). Integrating CHAT and action research. *Mind, Culture, and Activity*, 18(2), 161–180. <https://doi.org/10.1080/10749039.2010.493594>
- Zenhas, A. (2010). Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Revista Ozarfaxinars*, 18,1-9.

8 APÊNDICES

Apêndice 1

Proposta de trabalho de Matemática 4.º ano

1. Das três opções dadas, seleciona uma delas e escreve o nome adequado, no final de cada frase, completando-a.

Um triângulo cujos comprimentos dos lados sejam todos diferentes diz-se

Opções ▼

isósceles

equilátero

Um triângulo cujos comprimentos dos lados sejam todos iguais diz-se

Opções ▼

escaleno

Um triângulo com um ângulo obtuso diz-se

Opções ▼

retângulo

acutângulo

Um triângulo com um ângulo reto diz-se

Opções ▼

obtusângulo

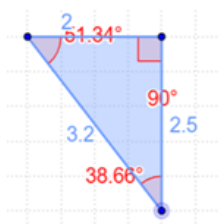
2. Mede com a régua o comprimento dos lados do triângulo abaixo. Completa o espaço com o nome deste triângulo.



O triângulo pode ser classificado quanto ao comprimento dos seus lados como .

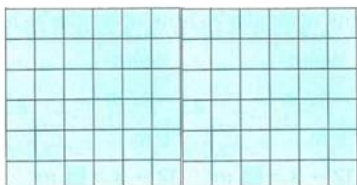
3. Após observares as medidas em centímetros a azul e os ângulos a vermelho do triângulo em baixo, classifica-o:

3.1- Quanto aos lados e quanto aos ângulos.



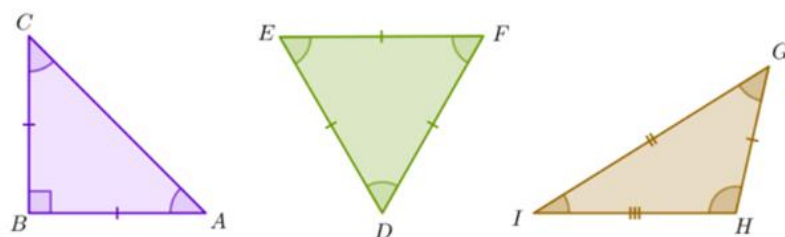
R: _____

3.2-Faz um triângulo a teu gosto na quadrícula e classifica-o quanto aos lados.



R: _____

4.



Observa os triângulos e completa as afirmações com a opção mais adequada.

O triângulo $[ABC]$ é e .
 O triângulo $[DEF]$ é e .
 O triângulo $[GHI]$ é e .

equilátero
 escaleno
 isósceles
 acutângulo
 obtusângulo
 retângulo

Apêndice 2

Grelha de Correção de Matemática 4.º ano

Grelha de Correção de Matemática (4.º ano)							
Parâmetros	n.º 1	n.º 2	n.º 3.1	n.º 3.2.	n.º 4	Total	Resultado da
Cotação	3,5	0,5	1	1	4	10	Avaliação
Aluno 1	3,5	0,5	0,5	0	0,5	5	Suficiente
Aluno 2	1	0,5	1	1	0	3,5	Insuficiente
Aluno 3	3	0	1	0	0	4	Insuficiente
Aluno 4	3,5	0,5	1	1	0	6	Suficiente
Aluno 5	3,5	0,5	1	0,5	0	5,5	Suficiente
Aluno 6	3,5	0	1	1	4	9,5	Muito Bom
Aluno 7	3	0,5	1	1	4	9,5	Muito Bom
Aluno 8	3	0,5	0,5	1	4	9,0	Muito Bom
Aluno 9	3,5	0	1	0,5	4	9,0	Muito Bom
Aluno 10	3,5	0	1	1	3	8,5	Bom
Aluno 11	3,5	0,5	1	1	4	10,0	Muito bom
Aluno 12	3,5	0,5	1	1	3,8	9,8	Muito Bom
Aluno 13	3,5	0,5	1	0	4	9	Muito Bom
Aluno 14	3,5	0,5	1	1	4	10,0	Muito bom
Aluno 15	3	0,5	1	1	4	9,5	Muito Bom
Aluno 16	3,5	0,5	1	0	4	9	Muito Bom
Aluno 17	3,5	0,5	1	1	4	10,0	Muito Bom
Aluno 18	3,5	0,5	1	1	4	10,0	Muito Bom
Aluno 19	3,5	0,5	1	1	4	9,5	Muito Bom
Aluno 20	3,5	0,5	1	1	4	10,0	Muito bom
Média Turma	3,28	0,4	0,95	0,75	2,96	8,32	Bom

Apêndice 3

Protocolo Estudo do Meio 1.º ano

Propriedades Físicas da Água

1. Introdução: Todos nós reconhecemos a importância da água. Não há vida sem água. O corpo humano é constituído 70% por água. A água é um bem precioso indispensável a todas as atividades humanas. Desde pequeno que deves beber muita água. Se não o fizeres, o teu corpo envelhecerá muito mais depressa. Nós utilizamos a água não somente para beber, mas também na alimentação, higiene pessoal e muitas outras atividades. Água é vida! O crescimento do Homem depende da qualidade da água.

2. Questão - problema: Será que a água tem cheiro, sabor e cor?

3. Material

- 4 copos transparentes
- água
- leite
- sumo pacote de morango ou frutos silvestres
- sumo natural de laranja ou limão



4. Previsões

Assinala com uma X na hipótese que consideras correta:

- A. A água tem cheiro, tem sabor e tem cor. _____
- B. A água não tem cheiro, nem cor, mas tem sabor. _____
- C. A água não tem cheiro, nem sabor e não tem cor. _____

5. Procedimento

- 5.1. Deita água em 2 copos, num deles deita apenas água, no 2.º copo junta à água sumo de laranja/limão natural espremendo o fruto para dentro do copo, no 3.º copo deita leite e no 4.º copo deita sumo de pacote de morango ou frutos silvestres;
- 5.2. Cheira cada um dos líquidos com que enche os copos;
- 5.3. Prova cada um dos líquidos dos 4 copos.
- 5.4. Observa bem todos os copos. Regista na tabela os resultados que observaste.

6. Resultados/ Observações:

Escreve a resposta correta na coluna correspondente conforme os resultados obtidos.

O que experimentei			
Água 	Não tem cheiro	Não tem cor	Não tem sabor
	Tem cheiro	Tem cor	Tem sabor
	Não tem cheiro	Não tem cor	Não tem sabor
Leite 	Não tem cheiro	Não tem cor	Não tem sabor
	Tem cheiro	Tem cor	Tem sabor
	Tem cheiro	Tem cor	Tem sabor
Sumo pacote 	Não tem cheiro	Não tem cor	Não tem sabor
	Tem cheiro	Tem cor	Tem sabor
	Tem cheiro	Tem cor	Tem sabor
Sumo laranja/limão 	Não tem cheiro	Não tem cor	Não tem sabor
	Tem cheiro	Tem cor	Tem sabor
	Tem cheiro	Tem cor	Tem sabor

7. Conclusão

Completa com as palavras indicadas: **inodora, cheiro, incolor, cor, sabor e insípida**, os espaços em branco.

A água não tem cheiro, é _____, não tem cor, é _____ e não tem sabor, é _____. Mas a água pode adquirir _____, _____ e _____, se lhe juntarmos outra substância (fruta) qualquer.

Apêndice 4

Grelha de Correção de Estudo do Meio 1.º ano

Grelha de Correção de Estudo do Meio (1.º ano)												
Parâmetros	P.4	P.6					P.7				Total	Resultado da Avaliação
	1	2.1	2.2	2.3	2.4	Soma	3.1	3.2	3.3	Soma		
Cotação Total	1	1	1	1	1	4	5	3	1,5	5	10	
Aluno 1	1	1	1	1	1	4	5	0	0	5	10	Muito Bom
Aluno 2	0	1	0,5	1	0,5	3	5	0	0	5	8	Bom
Aluno 3	1	0,5	1	0,5	1	3	0	3	0	3	7	Bom
Aluno 4	1	0,5	1	1	0,5	3	5	0	0	5	9	Muito Bom
Aluno 5	1	1	1	1	1	4	5	0	0	5	10	Muito Bom
Aluno 6	1	1	1	1	0	3	0	0	1,5	1,5	5,5	Suficiente
Aluno 7	1	1	1	1	1	4	0	3	0	3	8	Bom
Aluno 8	1	0	0	0	1	1	5	0	0	5	7	Bom
Aluno 9	1	1	1	1	1	4	5	0	0	5	10	Muito Bom
Aluno 10	1	0,5	1	0,5	1	3	5	0	0	5	9	Muito Bom
Aluno 11	1	0	0	1	0	1	0	3	0	3	5	Suficiente
Aluno 12	1	1	1	1	1	4	5	0	0	5	10	Muito Bom
Aluno 13	1	1	1	1	1	4	0	3	0	3	8	Bom
Aluno 14	1	1	0	0	1	2	0	3	0	3	6	Suficiente
Aluno 15	1	0	0	1	0	1	5	0	0	5	7	Bom
Aluno 16	1	0	1	1	1	3	5	0	0	5	9	Muito Bom
Aluno 17	0	1	0	1	1	3	5	0	0	5	8	Bom
Aluno 18	1	1	1	1	1	4	5	0	0	5	10	Muito Bom
Aluno 19	0	1	1	1	0	3	0	3	0	3	6	Suficiente
Aluno 20	1	1	1	1	1	4	5	0	0	5	10	Muito Bom
Aluno 21	1	1	1	1	1	4	0	3	0	3	8	Bom
Aluno 22	1	1	1	1	1	4	5	0	0	5	10	Muito Bom
Aluno 23	1	1	0	1	1	3	5	0	0	5	9	Muito Bom
Aluno 24	1	0	1	0	1	2	0	5	0	3	6	Suficiente
Aluno 25	1	1	0	1	1	3	5	0	0	5	9	Muito Bom
Aluno 26	1	1	1	1	1	4	5	0	0	5	10	Muito Bom
Média Turma	0,88	0,75	0,75	0,88	0,81	3,19	3,46	0,77	0,06	4,29	8,17	Bom

Apêndice 5

Proposta de Trabalho de História e Geografia de Portugal 5.º ano

História e Geografia de Portugal-Sociedade Portuguesa no Séc. XIII e Clero Regular

1- Observa com atenção o Doc. 1.

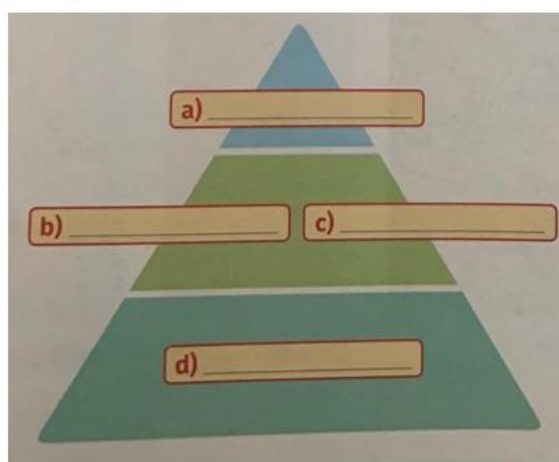


1.1-Completa a tabela por baixo. Na primeira coluna coloca o número de cada grupo social representado no Doc. 1.

1.1.1. Grupo social	1.1.2. Principal função	1.1.3. Mais privilegiado / Menos privilegiado
____ Clero.	a)	b)
____ Nobreza.	c)	d)
____ Povo.	e)	f)

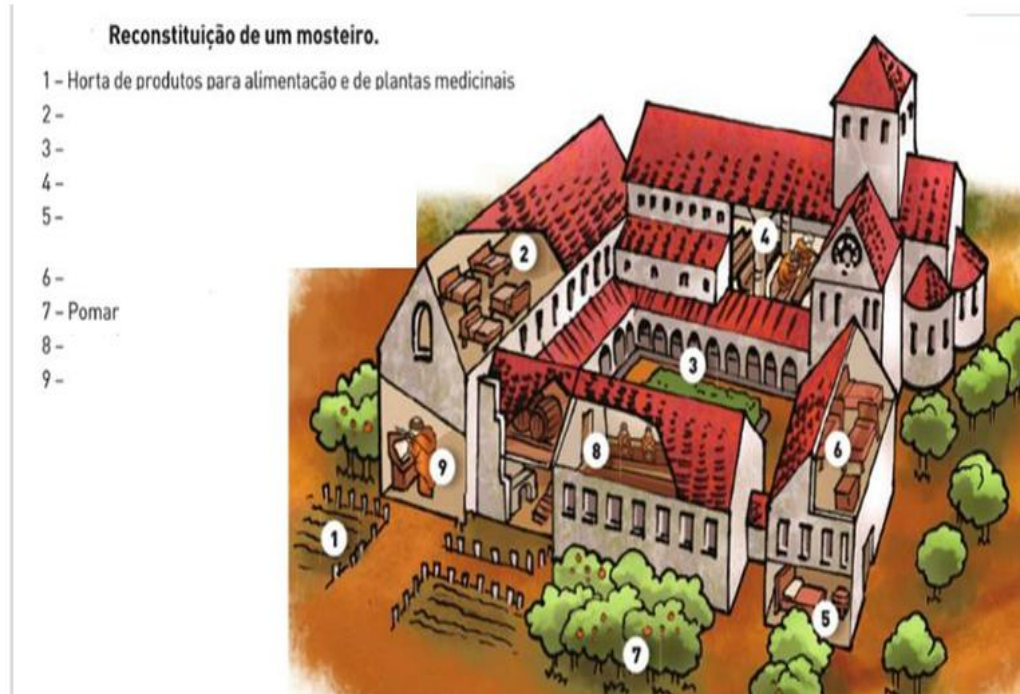
2. Tendo em conta a importância de **cada grupo** na sociedade, completa a pirâmide.

2.1- No topo deves indicar a personalidade a quem todos deviam obediência.



História e Geografia de Portugal-Sociedade Portuguesa no Séc. XIII e Clero Regular

3. Preenche a legenda abaixo com os nomes dos espaços que fazem parte do Mosteiro.



4. Além dos serviços religiosos os membros do clero tinham outras funções.

4.1-Completa o número da imagem que corresponde a cada uma das atividades praticadas pelos monges:

- a) Rezar pedindo a Deus a proteção das pessoas do reino ____
- b) Assistir os doentes, pobres e mendigos ____
- c) Ensinar a ler e a escrever ____
- d) Trabalhar as terras ____
- e) Copiar e ilustrar livros ____



Bom Trabalho!

Apêndice 6

Grelha de Correção de HGP 5.º ano

Grelha de Correção de História e Geografia de Portugal (5.º ano)								
Parâmetros	1.1.			2.1	3	4	Resultado da Avaliação	
Questão	1.1.1.	1.1.2.	1.1.3.	2.1.	3.	4	Total	
Cotação	0,5	0,5	0,5	2	3	3,5	10	
Aluno 1	0,5	0,5	0,5	1	1,5	3	7	Bom
Aluno 2	0,5	0,5	0,5	2	2,5	3,5	9,5	Muito Bom
Aluno 3	0,5	0,5	0,5	2	3	3,5	10	Muito Bom
Aluno 4	0,5	0,5	0,5	2	3	3,5	10	Muito Bom
Aluno 5	0,5	0,5	0,5	1	2,5	3,5	8,5	Bom
Aluno 6	0,5	0,5	0,5	1	2,5	3	8	Bom
Aluno 7	0,5	0,5	0,5	1	2,5	0,5	5,5	Suficiente
Aluno 8	0,5	0,5	0,5	1	2,5	3,5	8,5	Bom
Aluno 9	0,5	0,5	0,5	1	3	3	8,5	Bom
Aluno 10	0,5	0,5	0,5	2	2,5	3,5	9,5	Muito Bom
Aluno 11	0,5	0,5	0,5	1	3	3	8,5	Bom
Aluno 12	0,5	0,5	0,5	2	2,5	3,5	9,5	Muito Bom
Aluno 13	0,5	0,5	0,5	1	2,5	3	8	Bom
Aluno 14	0,5	0,5	0,5	1	3	3,5	9	Muito Bom
Aluno 15	0,5	0,5	0,5	2	3	3,5	10	Muito Bom
Aluno 16	0,5	0,5	0,5	1	2,5	3	8	Bom
Média da Turma	0,5	0,5	0,5	1,44	2,59	3,09	8,63	Bom

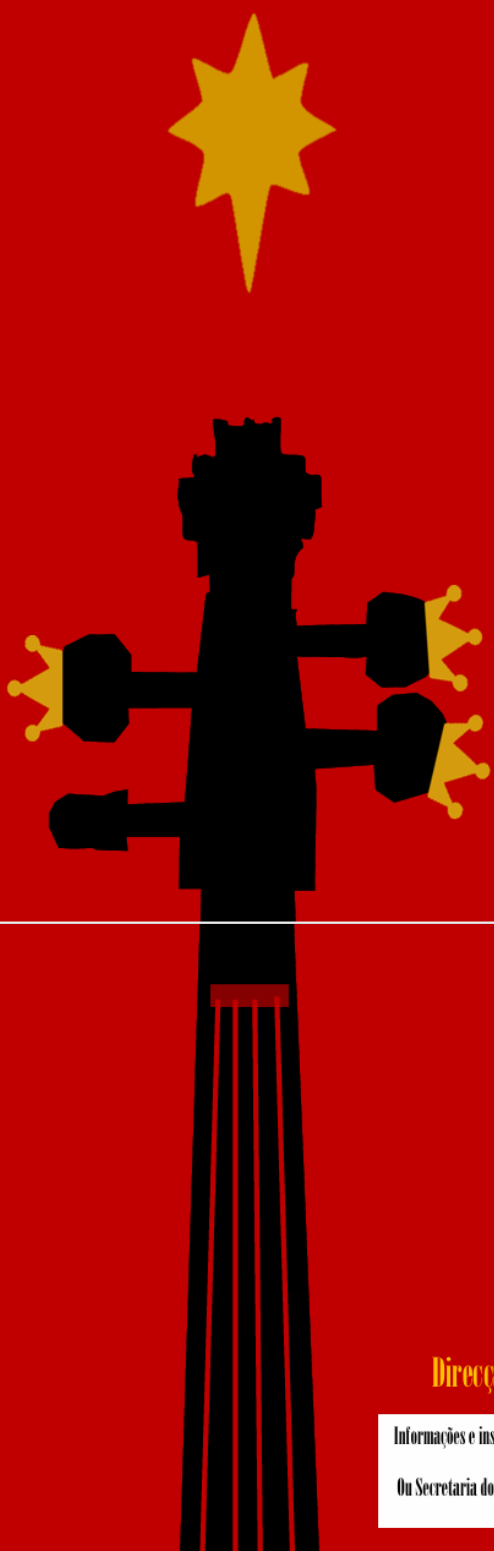
Apêndice 7

Grelha de Correção de HGP 6.º ano

Critérios	Participação	Equipa	Conteúdos	Comunicação	Cidadania	Nível	Total	Pontuação
Cotação	20%	15%	40%	15%	10%	1 a 5	1 a 5	ponderada
Grupo 1	5	5	5	5	5	5,0	5,00	100%
Grupo 2	5	4	5	4	5	4,7	5,00	94%
Grupo 3	4	5	5	4	4	4,6	5,00	91%
Grupo 4	3	5	4	5	5	4,2	4,00	84%
Grupo 5	4	4	4	4	4	4,0	4,00	80%
Média	4,2	4,6	4,6	4,4	4,6	4,5	4,00	

Apêndice 8

Natal.In.Musica



NATAL.IN MUSICA

Semana Musical dos 6 aos 66 anos

De 17 a 21 de Dezembro das 9:00 às 18:30 Vamos
tocar e cantar Carols e não só!

Workshops: Vocal e Instrumental

para Crianças e Jovens das 9.00 às 17.30
e **Coro de Pais, Tios e Avós** das 17.30 às 18.30

COLÉGIO DE S. TOMÁS (QUINTA DAS CONCHAS)

Concerto de Famílias para Famílias
com todos os participantes no dia 21 de Dezembro às 17:30h

Direcção Artística - Sérgio Peixoto e Manuel Libano Monteiro

Informações e inscrições: teresa.monteiro@colegiodestomas.com / educacaopelamusica2012@gmail.com
Ou Secretaria do Colégio de São Tomás (Quinta das Conchas)

by Educação Pela Música



Educação Pela Música

@educacaopelamusica7643 • 4 subscritores • 2 vídeos

Mais acerca deste canal ...mais

Subscrever

Vídeos



20120915 O Happy Day

90 visualizações • há 10 anos



Natal.in.Musica - Semana Musical by
Educação Pela Música

571 visualizações • há 11 anos

Iniciativa promovida pelo “Educação pela Música”, em parceria com o Colégio de S. Tomás, que propõe a todos uma semana musical, com workshops vocais e instrumentais. A semana coral e instrumental é coordenada por diretores artísticos com grande experiência em projetos musicais diferentes e inovadores, Sérgio Peixoto e Manuel Líbano Monteiro, com o apoio de jovens músicos que apresentarão as grandes virtudes da música de uma forma prática e informal. Acreditamos que, através da música, educar fica mais fácil. educacaopelamusica2012@gmail.com

https://www.youtube.com/watch?v=IjH5O_WQMq

Educação pela Música- Happy Day

<https://www.youtube.com/watch?v=nVQiA4JckGw>

Teaser Natal.In.Musica dez 2014



Natal.in.Musica -
FolhetoInformatvo.pdf



Apresentação do
projeto Sinfonia da Ec



Proj Final A Harmonia
da Equipa.pdf