



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

Débora Alexandra Gomes Alves

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

Débora Alexandra Gomes Alves

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

Lisboa, julho de 2026



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo) José Maria de Almeida

Coorientador/a (nome completo) _____

tendo presente o Relatório de Estágio Profissional da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, Deborah Alexandra Gomes Silva

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Gestão do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 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, 07 de julho de 2024



“Educai as crianças e não será preciso punir os homens.”
Pitágoras, 500 anos A.C.

Agradecimentos

O caminho faz-se caminhando. Ao longo desta caminhada encontrei pedras, pedrinhas e pedregulhos que soube contornar, sem nunca me perder nem desistir.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Maria de Almeida, o meu mais sincero agradecimento pela paciência, amizade, exigência e apoio. A sua orientação foi elementar neste percurso, tantas vezes tempestuoso. O meu muito obrigada.

Agradeço também a todo o corpo docente e não docente da Escola Superior de Educação João de Deus, pelo apoio constante ao longo destes anos, fundamental na minha formação enquanto futura professora.

Às minhas colegas e amigas, companheiras desta jornada, com quem partilhei dúvidas, risos e conquistas.

Há amores que não cabem em palavras, e o teu, mãe, é um deles. Sonhei este percurso sozinha, mas nunca o caminhei sem ti — em cada dúvida, em cada cansaço, em cada vitória, estavas lá, silenciosa e firme. Obrigada por seres o chão onde sempre pude cair sem medo.

Existem ausências que pesam mais do que qualquer presença, e a tua, pai, é uma delas. Não pude partilhar contigo esta conquista, mas levo-te comigo em cada passo que dei até aqui. Desejo que este percurso seja, de alguma forma, também teu — onde quer que estejas, espero ter honrado o que me ensinaste.

Há quem segure a mão e há quem segure o mundo para que a outra pessoa possa correr atrás dos seus sonhos, e assim o demonstraste marido, amigo, melhor amigo, nos meus dias mais difíceis. Nunca duvidaste de mim, mesmo quando eu duvidei de mim própria, e transformaste o meu cansaço em coragem para continuar. Este percurso também é teu.

E a vocês, meus filhos, que talvez ainda não entendam bem a grandeza deste caminho, mas que o viveram comigo a cada abraço, a cada paciência, a cada sorriso que me devolvia a força. Espero que um dia olhem para isto e saibam que também é vosso, porque foi por vocês, e com vocês, que continuei e nunca desisti.

Resumo

O presente relatório descreve o percurso formativo no âmbito do Estágio Profissional 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.

Neste percurso, que decorreu entre outubro de 2024 e julho de 2026, foi possível experienciar contextos diversificados de dinâmica de sala de aula, permitindo desse modo obter e aplicar conhecimentos teóricos e práticos em contexto real de ensino.

Este Relatório de Estágio encontra-se organizado em quatro capítulos: Relatos de Estágio, Planificações, Dispositivos de Avaliação e Proposta de uma Atividade através de um Trabalho de Projeto.

No capítulo dos Relatos de Estágio, encontram-se descritas experiências vivenciadas e aplicadas nos diversos contextos educativos. Descrevo dez atividades de aulas a que assisti e outras que lecionei e que considere relevantes, apurando uma análise e fundamentação teórica.

Nas Planificações são apresentados os planos de aulas de modo a ir ao encontro do cumprimento das Aprendizagens Essenciais e necessidades dos alunos. São oito planificações de aulas e outras situações de ensino/ aprendizagem, justificando a importância das estratégias e recursos, devidamente fundamentados.

Nos dispositivos de Avaliação, são apresentadas ferramentas avaliativas para aferir o nível formativo do aluno, bem como, a regulação das aprendizagens e a análise dos resultados obtidos.

Por fim, na Proposta de uma Atividade através de um Trabalho de Projeto, intitulado “Moinhos de Marés”, da área do Estudo do Meio, a intenção é sensibilizar e valorizar a importância da utilização das energias renováveis.

Este Relatório documenta uma etapa elementar do meu percurso formativo, visando a articulação teoria/prática sustentadas na reflexão e crítica.

Palavras-chave: Estágio Profissional; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo; Práticas Pedagógicas; Reflexão Pedagógica; Trabalho de Projeto.

Abstract

This report describes the training pathway undertaken during the Professional Internship in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and for Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education.

Throughout this pathway, which took place between October 2024 and July 2026, it was possible to experience diverse classroom dynamics, thereby enabling the acquisition and application of theoretical and practical knowledge in a real teaching context.

This Internship Report is organised into four chapters: Internship Reports, Lesson Plans, Assessment Instruments, and a Proposal for an Activity through a Project Work.

The Internship Reports chapter describes experiences lived and applied across the various educational contexts. It presents ten class activities that were either observed or taught and deemed relevant, supported by analysis and theoretical grounding.

The Lesson Plans chapter presents lesson plans designed to meet the Essential Learnings and the students' needs. Eight lesson plans and other teaching/learning situations are included, justifying the importance of the strategies and resources used, duly substantiated.

The Assessment Instruments chapter presents evaluative tools used to gauge students' formative progress, as well as the regulation of learning and analysis of the results obtained.

Finally, the Proposal for an Activity through a Project Work, entitled "Tide Mills" ["Moinhos de Marés"], within the Environmental Studies area, aims to raise awareness of and value the importance of using renewable energy sources.

This Report documents an essential stage of my training pathway, aiming at the articulation of theory and practice grounded in reflection and critical thinking.

Keywords: Professional Internship; Teaching in the 1st Cycle of Basic Education; Teaching Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle; Pedagogical Practices; Pedagogical Reflection; Project Work.

Índice

Índice de Tabelas	XII
Índice de Figuras	XIII
Introdução	1
1. Metodologia.....	2
2. Identificação e Contextualização do Estágio Profissional.....	4
3. Calendarização e cronograma.....	5
Capítulo 1 — Relatos de Estágio	8
1.1. Descrição do capítulo	8
1.2. Relatos de Estágio.....	8
1.2.1. Relato de Estágio 1	8
1.2.2. Relato de Estágio 2	11
1.2.3. Relato de Estágio 3	14
1.2.4. Relato de Estágio 4	17
1.2.5. Relato de Estágio 5	20
1.2.6. Relato de Estágio 6	22
1.2.7. Relato de Estágio 7	25
1.2.8. Relato de Estágio 8	29
1.2.9. Relato de Estágio 9	32
1.2.10. Relato de Estágio 10	35
Capítulo 2 — Planificações.....	37
2.1. Síntese do capítulo	37
2.2. Fundamentação Teórica	37
2.3. Planificação em quadro.....	40
2.3.1. Planificação da aula (1.º ano).....	40
2.3.2. Planificação da aula (2.º ano).....	41
2.3.3. Planificação da aula (3.º ano).....	44
2.3.4. Planificação da aula (4.º ano).....	46
2.3.5. Planificação da aula (5.º ano – Português)	48
2.3.6. Planificação da aula (5.º ano – História e Geografia de Portugal)	50
2.3.7. Planificação da aula (6.º ano – História e Geografia de Portugal)	53
2.3.8. Planificação da aula (6.º ano – Português)	54
Capítulo 3 — Dispositivos de avaliação.....	57
3.1. Síntese do capítulo	57
3.2. Fundamentação Teórica	57
3.3. Avaliação da atividade da componente de Matemática – 2.º Ano.....	59
3.3.1. Contextualização da atividade.....	59
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios da avaliação.....	59
3.3.3. Apresentação e análise de resultados.....	61

3.4.	Avaliação da atividade da componente de Estudo do Meio 3.º Ano	63
3.4.1.	Contextualização da atividade.....	63
3.4.2.	Descrição dos parâmetros e critérios da avaliação.....	63
3.4.3.	Apresentação e análise de resultados.....	65
3.5.	Avaliação da atividade da componente de Português – 5.º Ano.....	67
3.5.1.	Contextualização da atividade.....	67
3.5.2.	Descrição dos parâmetros e critérios da avaliação.....	67
3.5.3.	Apresentação e análise de resultados.....	69
3.6.	Avaliação da atividade da componente de História e Geografia de Portugal – 6.º Ano.....	75
3.6.1.	Contextualização da atividade.....	75
3.6.2.	Descrição dos parâmetros e critérios da avaliação.....	76
3.6.3.	Apresentação e análise de resultados.....	78
Capítulo 4 —	Proposta de uma atividade de trabalho de projeto.....	81
4.1.	Introdução ao tema do projeto	81
4.2.	Fundamentação teórica.....	82
4.2.1.	Contextualização curricular	82
4.3.	Desenvolvimento do projeto	82
4.3.1.	Problemas.....	82
4.3.2.	Problemas Parcelares.....	82
4.3.3.	Destinatários	83
4.3.4.	Entidades envolvidas	83
4.3.5.	Motivação e negociação.....	83
4.4.	Objetivos.....	84
4.4.1.	Objetivos gerais	84
4.4.2.	Objetivos específicos.....	85
4.5.	Planeamento	85
4.6.	Recursos	86
4.6.1.	Recursos matérias.....	86
4.6.2.	Recursos humanos.....	87
4.7.	Produtos finais	87
4.8.	Avaliação	87
4.9.	Considerações finais do projeto	87
Reflexão –	Considerações finais	89
Referências		92
Apêndices		106
Apêndice 1 —	Proposta de trabalho da componente de Matemática — construção de pictogramas (2.º ano) e Grelha de Correção	107
Apêndice 2 —	Ficha de trabalho "O Reconquistador" — Estudo do Meio (3.º ano) e Grelha de Correção.....	111

Apêndice 3 — Excerto de "A Fada Oriana" com código de cores e ficha de gramática — Português (5.º ano) e Grelha de Correção	115
Apêndice 4 — Proposta de trabalho sobre o 25 de Abril e a descolonização — História e Geografia de Portugal (6.º ano) e Grelha de Correção.....	120
Apêndice 5 — Inquérito por questionário aplicado após as apresentações dos trabalhos de pesquisa — Projeto "Moinhos de Maré"	125
Apêndice 6 — Inquérito final de avaliação do Projeto "Moinhos de Maré"	127

Índice de Tabelas

Tabela 1 — Cronograma de Estágio do 1.º semestre

Tabela 2 — Cronograma de Estágio do 2.º semestre

Tabela 3 — Cronograma de Estágio do 3.º semestre

Tabela 4 — Cronograma de Estágio do 4.º semestre

Tabela 5 — Plano de aula da componente Português no 1.º ano do 1.º CEB

Tabela 6 — Plano de aula da componente Matemática no 2.º ano do 1.º CEB

Tabela 7 — Plano de aula da componente Estudo do Meio no 3.º ano do 1.º CEB

Tabela 8 — Plano de aula da componente Português no 4.º ano do 1.º CEB

Tabela 9 — Plano de aula da componente Português no 5.º ano do 2.º CEB

Tabela 10 — Plano de aula da componente História e Geografia de Portugal no 5.º ano do 2.º CEB

Tabela 11 — Plano de aula da componente História e Geografia de Portugal no 6.º ano do 2.º CEB

Tabela 12 — Plano de aula da componente Português no 6.º ano do 2.º CEB

Tabela 13 — Distribuição das cotações pelos critérios definidos para cada parâmetro da proposta de trabalho de Matemática do 2.º ano

Tabela 14 — Rubrica de avaliação da atividade sobre a Reconquista Cristã e a formação de Portugal

Tabela 15 — Distribuição das cotações pelos critérios definidos para cada parâmetro da proposta de trabalho de Português do 5.º ano

Tabela 16 — Distribuição das cotações pelos critérios definidos para cada parâmetro da proposta de trabalho de História e Geografia de Portugal do 6.º ano

Tabela 17 — Atividades (cronograma do Trabalho de Projeto "Moinhos de Maré")

Índice de Figuras

Figura 1 — Resultados da avaliação da proposta de trabalho da componente de Matemática no 2.º ano

Figura 2 — Resultados da avaliação da tarefa de escrita

Figura 3 — Resultados da proposta de leitura e expressividade

Figura 4 — Resultados da compreensão do texto

Figura 5 — Resultados da aplicação de conhecimentos gramaticais

Figura 6 — Resultados da correção linguística

Figura 7 — Resultados da avaliação da proposta de trabalho da disciplina de História e Geografia de Portugal do 6.º ano

Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, o mesmo enquadra-se no âmbito das unidades curriculares de Investigação e Apoio ao Relatório de Estágio I, II, III e IV, dos anos letivos 2024/2025 e 2025/2026.

No decorrer dos quatro semestres, a prática do ensino supervisionado, revelou-se importante para a formação. Segundo Ferreira (2006), o ensino supervisionado é importante para a formação, porque nos permite receber orientações para a tomada de decisões de individualização das estratégias de ensino aprendizagem. Constatou-se ser uma ajuda para explorar melhor as competências (p.91). Também no contexto da organização escolar em geral se reconhece esta importância: Magalhães et al. (2019) salientam que a falta de reconhecimento das potencialidades da supervisão pedagógica dificulta a aprendizagem organizacional e a reflexão contínua sobre as práticas docentes, o que reforça a relevância de um acompanhamento supervisionado atento ao longo da formação inicial.

Na sequência desta ideia é possível desenvolver estratégias desde cedo, de forma a obter, desenvolver competências, implicando o desenvolvimento intelectual, com aprendizagens ativas. Atinente à narrativa de Esteves (2009), o conceito de competência é definido e interpretado de múltiplas formas quer entre campos científicos diferentes, quer mesmo dentro de um desses campos. O crescimento e desenvolvimento das competências dos professores no contexto da atualidade educacional/programas portugueses de formação são trabalhados, aprofundados e importa cuidar dos paradigmas que inspirem os professores para as estratégias que são postas em marcha (p.37). Neste sentido, Boaventura e Silva (2025) defendem que a inclusão de atividades de aprendizagem baseadas na investigação experimental, no pensamento crítico e na resolução de problemas na formação inicial de professores contribui para os capacitar de forma mais eficaz e inovadora.

O Relatório de Estágio Profissional, para além dos quatro capítulos anteriormente referidos, inclui também uma reflexão pessoal sobre todo o percurso académico, e os obstáculos surgidos nas diferentes etapas do percurso escolar. Alguns

constrangimentos obrigaram-me a avaliar as situações e a ter uma atitude reflexiva para tentar minimizar os erros.

Em algumas aulas que lecionei sob supervisão pedagógica experienciei alguns momentos de desconforto. Mesmo sentindo que estava bem preparada, o facto de estar a ser observada criou-me embaraços.

Alarcão (1996) refere que na sequência do fracasso de certas abordagens de formação com carácter tecnicista, estas podem conduzir à desativação da reflexão e frustram o humano racional por natureza. Há que valorizar os processos cognitivos e atender à dimensão humana na aprendizagem. Refere ainda este autor que se deve aceitar o formando quer ele seja professor ou aluno, como pessoa que pensa, dando-lhe o direito de ir construindo o seu saber. A experiência adquirida é uma fonte de aprendizagem (p.175).

Nestes momentos de estágio destaco de sobremaneira o contacto direto com as crianças, os seus olhares curiosos, a sua vontade de aprender e de saber, o gosto de responder corretamente às perguntas e a satisfação quando eram elogiadas. Observei a necessidade que as crianças têm de um abraço, de um aconchego e de um elogio. Predispus-me a retribuir abraços e mimos, possivelmente até tentando apaziguar a falha em algumas famílias, dadas as circunstâncias do quotidiano atual.

1. Metodologia

No âmbito deste relatório, foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados, adequados à natureza qualitativa da investigação. Esta abordagem caracteriza-se pela valorização da compreensão aprofundada dos fenómenos em contexto, privilegiando a análise das experiências, perceções e interações dos intervenientes no processo educativo, conforme defende Afonso (2005) que respeita a forma como a investigação é planeada, adaptada a uma estrutura conceptual e a vários métodos adaptados a determinados contextos (p.62).

Ao contrário de metodologias de cariz quantitativo, a investigação qualitativa centra-se na interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos, permitindo uma leitura mais rica e contextualizada das práticas pedagógicas. Neste sentido, os dados recolhidos assumem um carácter descritivo e interpretativo, contribuindo para uma análise reflexiva e fundamentada das situações observadas.

Estratégia que é defendida por Afonso (2005) que respeita a forma como a investigação é planeada, adaptada a uma estrutura conceptual e a vários métodos adaptados a determinados contextos (p.62).

A observação direta constituiu o principal instrumento de recolha de informação, permitindo acompanhar, de forma contínua e sistemática, as dinâmicas da sala de aula, as interações entre alunos e professor, bem como as estratégias pedagógicas implementadas. Esta observação decorreu em contexto de estágio profissional, possibilitando uma compreensão mais autêntica e centrada da realidade educativa. Como defendem Bogdan e Biklen, (1994), ao citarem que os estudos que têm como base na observação participante e na conversa semiestruturada promovem um bom modelo (p.47).

Paralelamente, recorreu-se ao registo de notas, onde foram descritas situações relevantes, comportamentos dos alunos, reações às atividades propostas e reflexões emergentes da prática. Estes registos revelaram-se essenciais para mais tarde analisar e interpretar dados, dado que permitiram preservar informação significativa que, de outro modo, poderia ser esquecida. Assim como defendem Carmo e Ferreira, ao esclarecerem que para concluir etapas, é necessário recolher informação, analisar e acrescentar informação válida e passar o testemunho, escrevendo-o (p.73).

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, incidindo sobre os registos recolhidos ao longo do estágio. Este processo implicou a organização, seleção e reflexão crítica da informação, com o objetivo de identificar padrões, compreender comportamentos e avaliar o impacto das estratégias pedagógicas utilizadas. Segundo Afonso aborda (2005), ao dizer que é essencial saber responder às questões de pesquisas com a finalidade anexar a informação pertinente ao estudo, com uma linguagem coerente e com a devida fundamentação (p.123).

Deste modo, a combinação da observação direta com o registo sistemático e a análise reflexiva dos dados permitiu construir uma visão aprofundada da prática educativa, contribuindo para uma compreensão mais consciente e fundamentada do processo de ensino e aprendizagem.

2. Identificação e Contextualização do Estágio Profissional

O período de estágio referente ao Estágio Profissional I decorreu entre 7 de outubro de 2024 e 7 de fevereiro de 2025 (1.º semestre). Este primeiro estágio profissional foi realizado numa escola privada em Lisboa, escola “A”, aqui permaneci exercendo funções de estagiária, lecionando em turmas de 1.º e 2.º ano CEB. Este estabelecimento escolar tem na sua composição 6 turmas do Educação Pré-Escolar, com crianças em idades compreendidas entre os 3 anos e os 5 anos e 8 turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta escola tem oito salas do 1.º Ciclo, sendo a maior parte localizada no rés do chão, o edifício engloba ainda seis salas da Educação Pré-Escolar. Ainda neste piso há uma cozinha onde as refeições são confeccionadas, o refeitório e um salão. Tem dois recreios, onde existem equipamentos para brincadeiras. Verifiquei um número suficiente de casas de banho, face ao número de alunos. Ainda neste piso encontra-se a sala do diretor e a sala dos professores. No andar superior para além de duas salas do 1.º ciclo, está instalado um ginásio, o qual é frequentado por todas as turmas desta instituição; e ainda existem a sala de informática, gabinetes para apoio à psicologia e às necessidades educativas especiais.

O estágio curricular, desenvolvido ao longo do 2.º semestre, decorreu no período de 24 de fevereiro de 2025 a 2 de maio de 2025. Este estágio decorreu numa escola particular, em Lisboa: escola “B”. Este estabelecimento é composto por três valências: creche, pré-escolar e 1.º CEB. Neste período somente estagiei numa sala de 4.º ano CEB.

A escola B é uma escola, com uma arquitetura antiga, com dois andares. O Rés do Chão é composto harmoniosamente por: um salão grande, que integra o funcionamento de quatro salas do pré-escolar. Também neste andar, existem duas salas do 1.º CEB, casas de banho, uma sala de creche, o gabinete da direção da escola, o refeitório e a respetiva cozinha, onde as refeições são confeccionadas diariamente.

Na cave localiza-se a sala de berçário. No exterior, a escola dispõe de dois recreios, um coberto e outro descoberto, (que permitem a realização de diferentes tipos de brincadeiras e atividades). Existe ainda um segundo edifício, destinado à educação Pré-Escolar, com duas salas amplas e bem iluminadas. No piso superior, encontram-se o ginásio, seis salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a biblioteca e uma sala de

informática. Todos estes espaços contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos e para a dinamização de atividades diversificadas.

Durante a permanência nesta escola, estagiei, lecionando e apliquei atividades a uma turma do 4.º ano CEB.

Ainda no 2.º semestre, no período compreendido entre 5 de maio a 4 de julho de 2025, estagiei numa escola particular, nos arredores de Lisboa; escola “C”.

Este estabelecimento de construção mais recente, destaca-se pela valorização do espaço exterior, pensado para promover o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. O edifício principal e o edifício em anexo, apresentam uma organização funcional e acolhedora, dispondo de diversos espaços adequados às diferentes etapas da educação.

O interior da escola é composto por: um ginásio, o refeitório e a respetiva cozinha, a secretaria, a sala da direção e a sala dos professores; conta ainda com duas salas de berçário, duas salas de creche, duas salas de educação Pré-Escolar e duas salas destinadas a cada ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma sala de atividades diversas/ atelier onde se realizam experiências criativas e projetos interdisciplinares. A biblioteca existente constitui um espaço complementar à leitura e à aprendizagem.

3. Calendarização e cronograma

O Estágio Profissional foi desenvolvido em quatro semestres, denominado por Estágio Profissional I, II, III e IV.

Os cronogramas são apresentados por semestres, estando associado o 1.º e 2.º semestres ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e os restantes o 3.º e 4.º semestres ao 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O acompanhamento e apoio ao relatório de estágio foi meteticulosamente acompanhado pela Equipa de docentes de Supervisão Pedagógica/PERS da Escola Superior de Educação João de Deus, através de orientações tutoriais e reuniões de estágio.

Em paralelo com o desenrolar do Estágio Profissional, a cada semestre, foram promovidos e realizados seminários de contacto com a realidade educativa, tendo estes uma semana de duração em cada semestre.

As tabelas 1, 2, 3 e 4, abaixo apresentados são ferramentas que serviram de orientação, organização e planejamento de atividades, tais como: datas e definição de prazos respeitante ao estágio; programação de reuniões; orientações tutoriais e a elaboração deste relatório.

Tabela 1

Cronograma de Estágio do 1.º semestre

Semestre	Valência	Atividades	Data
1.º	1.º Ciclo do Ensino Básico	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa I	23/09/2024 a 4/10/2024
		Estágio no 1.º Ano do Ensino Básico	07/10/2024
		Estágio no 2.º Ano do Ensino Básico	
		Reuniões de estágio	8/11/2024; 15/11/2024; 22/11/2024; 17/01/2025; 24/01/2025; 31/01/2025
		Orientação Tutorial	2 horas semanais
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	14/10/2024 a 7/02/2025

Tabela 2

Cronograma de Estágio do 2.º semestre

Semestre	Valência	Atividades	Data
2.º	1.º Ciclo do Ensino Básico	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa II	17/02/2025 a 21/02/2025
		Estágio no 4.º Ano do Ensino Básico	24/02/2025 a 02/05/2025
		Estágio no 3.º Ano do Ensino Básico	05/05/2025 a 04/07/2025
		Orientação Tutorial	2 horas semanais

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

Semestre	Valência	Atividades	Data
3.º	2.º Ciclo do Ensino Básico	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa III	27/09/2025 a 03/10/2025
		Estágio em turmas de 5.º e 6.º Anos do Ensino Básico	08/10/2025 a 06/02/2026
		Orientação Tutorial	2 horas semanais

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

Semestre	Valência	Atividades	Data
4.º	1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico	Seminário de Contacto com a Realidade Educativa IV	23/02/2026 a 27/02/2026
		Estágio em turmas do 5.º e 6.º Anos do Ensino Básico	02/03/2026 a 29/05/2026
		Estágio no 4.º Ano do Ensino Básico	01/06/2026 a 03/07/2026
		Reuniões de estágio	
		Orientação Tutorial	4 horas semanais
		Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	4 horas semanais

Capítulo 1 — Relatos de Estágio

1.1.Descrição do capítulo

O presente capítulo contempla a descrição e análise de dez experiências pedagógicas desenvolvidas ao longo dos quatro semestres do Estágio Profissional. Sete dessas experiências derivam da minha observação de aulas orientadas por professoras cooperantes e colegas estagiárias, permitindo-me compreender diferentes abordagens e estratégias de ensino. As três experiências pessoais, correspondem a momentos de lecionação da minha autoria, as quais procurei aplicar e articular os conhecimentos teóricos adquiridos com a prática educativa.

Objetivando a interpretação crítica de situações observadas e vivenciadas, cada relato é acompanhado de uma reflexão sustentada em contributos teóricos relevantes, procurando estabelecer uma relação entre a teoria e a prática e assim promover uma análise fundamentada das práticas pedagógicas.

1.2.Relatos de Estágio

1.2.1. Relato de Estágio 1

Este relato refere-se a uma aula de Estudo do Meio observada numa turma do 1.º ano do Ensino Básico, lecionada pela professora titular de turma. O tema da mesma era “Diversidade entre os seres vivos”, integrando momentos de exploração conceptual e de observação direta do meio envolvente, por tal uma abordagem às ciências.

A aula teve início na sala, apresentando a distinção entre seres vivos e seres não vivos, sendo abordadas algumas das necessidades básicas dos seres vivos, nomeadamente o alimento, a água e a luz solar, essenciais ao seu crescimento e desenvolvimento. Durante este momento, a professora promoveu o diálogo com os alunos, procurando mobilizar os seus conhecimentos prévios acerca das características dos seres vivos. Como referem Martins et al. (2007), “ao referir os ensinamentos das ciências, é necessário frisar as concepções alternativas dos alunos sobre conceitos centrais e vivências já experienciadas que influenciam e robustecem outras

aprendizagens. Elencam-se as concepções alternativas, desde a sua origem, pretendendo identificá-las, discuti-las, especificá-las e levá-las em consideração” (p.6).

Foi precisamente este cuidado com as concepções prévias que a professora demonstrou ao questionar os alunos sobre o que já sabiam dos seres vivos antes de avançar para a horta, evitando impor um conceito novo sem primeiro saber o que a turma já trazia consigo.

Após esta breve introdução, a professora conduziu a turma até a um espaço exterior, mais concretamente à horta biológica construída pelos alunos no início do ano letivo. A horta encontrava-se organizada em vasos localizados no recreio escolar, permitindo o acompanhamento direto do crescimento de diferentes legumes, cujas sementes foram depositadas pelos alunos.

A observação direta constituiu o ponto de partida para a exploração do conteúdo e, um espaço de aprendizagem promovendo experiências visuais e cognitivas. Uma vez que os alunos analisaram o estado das nabijas semeadas anteriormente e agora apuraram uma fase do seu crescimento. Durante a observação, identificaram pequenos orifícios nas folhas e verificaram a presença de caracóis. A partir desta descoberta, a professora explicou que os caracóis procuravam alimento para sobreviver, estabelecendo uma relação entre as necessidades dos animais e das plantas. Sem estas e outras folhas de plantas os caracóis não sobreviveriam. A professora destacou que a natureza está adaptada às necessidades dos seres vivos.

Como documentam Cepêda e Pinto (2021), num projeto de horta escolar semelhante, a articulação entre a experiência física no terreno e ferramentas digitais permite vincular atividades não formais, realizadas fora da sala de aula, aos conteúdos programáticos, reforçando a educação para a sustentabilidade. Na aula observada, esta vantagem tornou-se concreta: não foi através de um manual, mas da descoberta dos caracóis nas folhas, que os alunos compreenderam por experiência própria a relação entre necessidade e sobrevivência, o que dificilmente se replicaria com a mesma força fora do contexto real da horta.

Perante a identificação de que o crescimento das plantas poderia estar a ser afetado, os alunos, com orientação da professora, retiraram os caracóis e colocaram-nos junto de outras ervas existentes no espaço exterior. Este momento permitiu reforçar a ideia de que todos os seres vivos possuem necessidades específicas para sobreviver.

Aproveitando a situação concreta, a professora introduziu um novo elemento de comparação, mostrando uma pedra e questionando os alunos sobre a possibilidade

de esta crescer. Através do diálogo, os alunos concluíram que a pedra não cresce nem necessita de alimento ou água, sendo, por isso, um ser não vivo, mas que faz parte da Natureza. Martins et al. (2007) defendem que cada indivíduo deve possuir conhecimentos no domínio científico que lhe permitam compreender fenómenos relevantes do mundo que o rodeia (p.16).

Esta estratégia permitiu distinguir a diferença entre seres-vivos e seres-não-vivos, partindo de elementos reais e próximos do quotidiano dos alunos. Um dos alunos chamou a atenção dos colegas para um campo circundante à escola, todo amarelo, devido à existência de plantas espontâneas que aparecem nesta época.

Ainda no espaço exterior, a professora questionou os alunos sobre a necessidade de regar a horta, mostrando uma das necessidades para o desenvolvimento dos seres vivos. Os alunos concluíram que, devido à elevada pluviosidade verificada nos dias anteriores, a terra apresentava humidade suficiente, mas um deles acrescentou que no verão a horta precisava de ser regada.

Este momento evidenciou a importância do acompanhamento orientador como estratégia promotora do desenvolvimento dos seres-vivos, do pensamento científico e da participação ativa dos alunos. Assim como Terneiro-Vieira (2004) evidencia a necessidade de promover o desenvolvimento das capacidades de pensamento dos alunos no âmbito da educação em ciência, uma vez que, na sociedade atual, os cidadãos são cada vez mais chamados a participar e a tomar posição sobre questões públicas relacionadas com as implicações sociais da ciência e da tecnologia (p. 2). Esse desenvolvimento do pensamento científico ficou visível no momento em que os próprios alunos, sem indicação direta da professora, relacionaram a chuva dos dias anteriores com a humidade da terra, um raciocínio que partiu deles, não de uma resposta ensaiada.

Concluída a atividade no exterior, a turma regressou à sala de aula, onde foi realizada uma “Questão-aula” relacionada com o tema trabalhado. Esta atividade permitiu sistematizar os conhecimentos explorados e verificar a compreensão dos alunos relativamente aos conteúdos abordados e experienciados. Como defende Fernandes (2021a) ao salientar que a avaliação formativa é algo que está associado à “participação ativa dos alunos nas tarefas propostas pelos professores.” (p.4).

De forma global, a aula destacou-se pela utilização de estratégias práticas e contextualizadas, promovendo o envolvimento dos alunos, despertando-os para o

respeito pela Natureza e facilitando a construção de aprendizagens significativas através da observação direta e da participação ativa.

1.2.2. Relato de Estágio 2

No dia 31 de janeiro de 2025, dinamizei uma aula avaliada na área de Matemática, numa turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, incidindo sobre o conteúdo da numeração romana. A aula teve como principal objetivo a compreensão e aplicação das regras deste sistema de numeração, bem como a sua relação com o sistema de numeração atualmente utilizado.

A aula teve início com uma atividade de motivação, na qual solicitei aos alunos que retirassem um envelope previamente colocado debaixo das suas secretárias. No interior encontrava-se um *puzzle*, cuja construção permitiria a descoberta do tema da aula. A imagem final representava um soldado romano junto de um quadro com numeração romana. Os alunos identificaram rapidamente o tema, demonstrando já possuir alguns conhecimentos prévios sobre o mesmo.

A opção por partir de um *puzzle* e de uma palavra do quotidiano ("romana") antes de introduzir as regras formais teve como função ativar conhecimento que os alunos já possuíam sobre outras áreas, evitando que a numeração romana surgisse como um conteúdo isolado. Como recomenda Haigh (2010), esta ligação a aprendizagens e experiências anteriores não se limita a retomar a mesma matéria noutra aula — pode e deve incluir conhecimentos de outras disciplinas que forneçam um contexto significativo ao início da aula, funcionando como uma "apresentação introdutória" (p. 31).

De seguida, recorri a um recurso em formato digital (*PowerPoint*) para dar continuidade à aula, introduzindo uma abordagem interdisciplinar. A partir da palavra “romana”, promovi uma exploração no âmbito da área de Português, conduzindo os alunos à identificação da família de palavras e do respetivo radical. Esta estratégia permitiu estabelecer ligações entre diferentes áreas do saber, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Na prática, essa relação natural entre disciplinas materializou-se quando a turma passou, sem quebra perceptível, da análise da palavra para a localização de Itália no mapa, a transição não exigiu qualquer "reinício" da aula.

Assim, como defende o mesmo autor, ao referir que o ideal é as disciplinas tenham relações naturais umas com as outras, ao serem lecionadas em simultâneo, conduzindo a um sentido óbvio para o aluno (p.55).

A exploração do termo “Roma” possibilitou, ainda, uma articulação com conteúdos de Estudo do Meio, ao abordar a cidade de Roma como capital de Itália. Com o apoio de um mapa-mundo previamente exposto na sala, os alunos localizaram o país e compreenderam a sua integração no continente europeu. Este momento permitiu ampliar os conhecimentos dos alunos, contextualizando o tema em termos geográficos.

Posteriormente, introduzi um breve enquadramento histórico, explicando a presença dos romanos na Península Ibérica e os vestígios por eles deixados, nomeadamente ao nível das construções e do sistema de numeração. Esta abordagem contribuiu para que os alunos compreendessem a origem e a relevância histórica da numeração romana, reconhecendo a sua permanência até aos dias de hoje.

Esse envolvimento ativo traduziu-se, nesta aula, na procura de vestígios concretos e reconhecíveis, as construções e o próprio sistema de numeração, em vez de uma apresentação puramente cronológica dos factos. Schmidt & Cainelli (2012) defendem que a prática pedagógica em História deve procurar envolver os alunos num processo ativo de compreensão do passado, favorecendo aprendizagens mais significativas e reflexivas (p.34).

De seguida, procedi à explicação das regras da numeração romana, esclarecendo dúvidas à medida que surgiam. Para consolidar os conhecimentos adquiridos, apresentei um diapositivo com números em numeração romana, solicitando aos alunos que estabelecessem a correspondência com a numeração árabe.

Com o objetivo de promover uma aprendizagem ativa e significativa, dinamizei uma atividade lúdico-didática designada “Jogo Romano”. Esta atividade consistia em três grelhas plastificadas com números em falta, que deveriam ser completadas através da correspondência entre numeração romana e árabe. Para tal, foram disponibilizados cartões com diferentes representações numéricas, bem como elementos visuais (escudos), que tornaram a atividade mais envolvente.

A turma foi organizada em três grupos, sendo solicitado a cada grupo que nomeasse um representante para completar as grelhas no quadro. Esta dinâmica promoveu o trabalho colaborativo, a participação ativa e o desenvolvimento de competências sociais, para além da consolidação dos conteúdos matemáticos.

Essa procura de novas ideias foi visível na forma como os três grupos discutiam entre si antes de enviar um representante ao quadro — a correspondência entre numerais não era imposta, era negociada dentro do grupo. Segundo Hargreaves et al. (2001), ao referirem que a “aprendizagem cooperativa promove um contexto de aprendizagem que leva os estudantes a pesquisarem novas ideias, avaliando as suas intuições de maneira a questionarem crenças anteriores, ... “ (p.185).

No final da atividade, procedeu-se à correção coletiva dos exercícios, com o envolvimento dos diferentes grupos, permitindo a comparação de resultados e a clarificação de eventuais dificuldades. Este momento revelou-se importante para a consolidação das aprendizagens e para a autorregulação dos alunos.

De um modo geral, a aula caracterizou-se por um elevado nível de participação e envolvimento por parte dos alunos. A atividade lúdica revelou-se eficaz na motivação da turma, sem comprometer a vertente pedagógica, contribuindo para a consolidação dos conteúdos abordados. Os cartões e escudos do "Jogo Romano" cumpriram exatamente essa função: não substituíram a explicação anterior, serviram para os alunos testarem, por tentativa e correção entre pares, aquilo que tinham acabado de aprender. Como Caldeira (2014) refere, as tarefas que recorrem a materiais manipuláveis devem ser estruturadas de modo a incentivar o pensamento e a compreensão dos alunos, através da sua exploração prática e das interações que suscitam, contribuindo para o desenvolvimento da colaboração, da autonomia e da responsabilidade (p.35).

A abordagem adotada assentou em princípios pedagógicos que valorizam a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, a aprendizagem ativa e a construção significativa do saber. A integração de conteúdos de Português e Estudo do Meio permitiu contextualizar o tema da numeração romana, facilitando a sua compreensão.

Como referem Pombo et al. (1993), são os professores que, por sua iniciativa, vêm realizando, com uma frequência crescente, experiências de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares e implicam algum tipo de trabalho de colaboração entre duas ou mais disciplinas (p.8).

Importa ainda destacar a relevância da mobilização de conhecimentos prévios e da realização de ligações com aprendizagens anteriores, como forma de promover uma melhor compreensão dos conteúdos.

1.1.3. Relato de Estágio 3

Numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, observei uma aula de Matemática lecionada pela professora titular de turma, subordinada ao tema “Caule e Folhas”, integrada no domínio da Organização e Tratamento de Dados, com o sumário: “Análise e tratamento de dados: Diagrama de caule-e-folhas”.

A aula teve início com a exploração das concepções prévias dos alunos, através de uma questão orientadora colocada pela docente, no sentido de aferir se já possuíam algum conhecimento sobre o tema. Um dos alunos revelou já ter contactado com este tipo de representação, partilhando o seu entendimento com a turma. A partir dessa intervenção, a professora aprofundou a explicação, clarificando o conceito de forma mais estruturada.

Como sublinha Haigh (2008), estabelecer ligações a aprendizagens e experiências anteriores permite "proporcionar uma apresentação introdutória" a um novo conteúdo (p. 31). Foi exatamente essa função que o diagrama de Venn desempenhou nesta aula: ao retomar uma representação já familiar aos alunos, a docente evitou que o diagrama de caule-e-folhas surgisse como uma ferramenta completamente nova e sem qualquer ponto de ancoragem.

De seguida, a docente estabeleceu uma ligação com conteúdos anteriormente abordados, nomeadamente o diagrama de Venn, com o objetivo de facilitar a compreensão do novo conteúdo, através da associação a aprendizagens já consolidadas. Esta estratégia permitiu criar um encadeamento lógico entre os conteúdos, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Segundo Baptista (2000), o conhecimento deixou de se transmitir por métodos verticais e unidisciplinares, passando a propagar-se essencialmente por vias horizontais de articulação e cooperação entre saberes (p. 83). A ligação estabelecida entre a Matemática e o diagrama de Venn, já conhecido de outras aulas, é um exemplo concreto dessa horizontalidade, o novo conteúdo não surgiu isolado da restante aprendizagem da turma.

No desenvolvimento da aula, foi distribuída a cada aluno uma ficha de trabalho sobre o tema, que foi colada numa folha quadriculada para posterior organização no dossier individual. Após este momento, procedeu-se à análise conjunta da ficha, com o apoio do quadro, onde a docente registou um conjunto de dados para exemplificar a construção do diagrama de caule-e-folhas.

Para facilitar a compreensão, a professora desenhou uma semirreta vertical no quadro, associando-a simbolicamente ao “caule” de uma planta, explicando que, do lado esquerdo, se colocam as dezenas e, do lado direito, as unidades, correspondentes às “folhas”. A partir dos números apresentados, solicitou aos alunos que identificassem as dezenas e as unidades, orientando-os na organização dos dados. Esta abordagem visual e estruturada revelou-se eficaz na compreensão do conceito.

Como refere Not (1991), o professor deve disponibilizar as informações necessárias de forma direta ou com apoio de figuras selecionadas, para que o aluno consiga estruturar o seu próprio pensamento (p. 158). A associação do “caule” a uma planta cumpriu precisamente essa função de figura de apoio, deu aos alunos uma imagem concreta a que recorrer sempre que hesitassem entre dezenas e unidades.

Ao longo da explicação, a docente procedeu ainda à revisão de conceitos associados, como “caule e folhas”, moda e amplitude, garantindo a consolidação de aprendizagens anteriores e a sua articulação com o novo conteúdo. Verificada a compreensão geral da turma, foi proposta a realização de um exercício presente na ficha de trabalho, relacionado com o número de alunos participantes numa corrida de atletismo. A maioria dos alunos realizou a tarefa com sucesso, evidenciando uma adequada assimilação dos conteúdos.

Com o objetivo de reforçar a consolidação das aprendizagens e promover uma abordagem mais dinâmica, a docente propôs uma atividade de caráter lúdico, articulando a Matemática com a Educação Física. Cada aluno realizou uma prova de saltos à corda, sendo o número de saltos registado numa grelha. Esta atividade permitiu a recolha de dados reais, posteriormente utilizados para a construção do diagrama de caule-e-folhas.

Carvalho et al. (2020) consideram relativamente aos diagramas de caule-e-folhas, é importante a presença do quotidiano nas tarefas a explorar. No domínio Organização e Tratamento de Dados, tal como o nome indica, organizam-se e tratam-se dados e os dados dizem quase sempre respeito a situações que remetem para o quotidiano (p.59). Foi por essa razão que a proposta de trabalho recorreu a uma corrida de atletismo, um contexto reconhecível pelos alunos em vez de um conjunto de números abstratos, aproximando o exercício da sua experiência quotidiana.

Pombo (2021) refere que a interdisciplinaridade procura responder a vários pensamentos e cruza diversos “domínios do conhecimento” (p.95).

A contagem dos saltos foi realizada por uma estagiária, enquanto o registo dos dados ficou sob a minha responsabilidade. Após a recolha de todos os resultados, os dados foram organizados no quadro, sendo construído, em conjunto com os alunos, o diagrama de caule-e-folhas correspondente.

A docente colocou questões orientadoras com o objetivo de promover a interpretação dos dados representados, nomeadamente a identificação da moda, da amplitude e a análise de valores extremos. Este momento revelou-se fundamental para o desenvolvimento do raciocínio matemático e da capacidade de interpretação de dados.

Segundo Ponte et al. (1994), as representações assumem um papel fundamental no ensino e na aprendizagem da Matemática, na medida em que contribuem para a compreensão dos conceitos e para o desenvolvimento do raciocínio matemático dos alunos (p.114). Este papel das representações tornou-se visível quando os próprios alunos, ao identificarem a moda e a amplitude diretamente no diagrama construído no quadro, mostraram compreender o conceito sem precisarem de recorrer novamente aos números em bruto.

De um modo geral, a aula decorreu de forma organizada e participativa, evidenciando um envolvimento significativo por parte dos alunos. A utilização de estratégias diversificadas, nomeadamente a articulação com situações do quotidiano e a integração de uma atividade prática, contribuiu para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. “... as crianças estão a manusear materiais, estão a praticar aprendizagem activa.” (Brickman & Taylor, 1996, p.7) Na prova de saltos à corda, essa exploração ativa foi visível: os alunos não se limitaram a executar a tarefa, discutiram entre si a contagem e confrontaram os resultados antes de os registarem na grelha.

Importa ainda salientar que a utilização de materiais e atividades práticas, quando devidamente orientadas, favorece o envolvimento dos alunos e a construção do conhecimento, assumindo-se como um meio facilitador da aprendizagem e não como um fim em si mesmo. Como defende Caldeira (2014), “...a utilização de materiais, por si só, não traduz uma aprendizagem eficaz e significativa da Matemática, que deve ser um processo ativo, vivenciado pela criança, onde possa explorar, desenvolver, testar, discutir, aplicar ideias, refletir, de modo a serem um meio não um fim.” (p.35).

Em síntese, a aula permitiu consolidar o conceito de diagrama de caule-e-folhas, evidenciando a importância da articulação entre teoria e prática, bem como da

utilização de estratégias pedagógicas que promovam o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem.

1.2.4. Relato de Estágio 4

No dia 6 de junho de 2025, lecionei uma aula de Português a uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrada no domínio da Educação Literária. A sessão foi centrada na exploração do conto “Romance de Pedro e Inês”, de Álvaro Magalhães, incluído na obra *O senhor do seu nariz e outras histórias*. A escolha deste texto teve como principal objetivo proporcionar aos alunos uma experiência de leitura significativa, explorando temas como o amor, o destino e os desencontros da vida, adequados ao desenvolvimento da competência literária. Segundo Silva et al. (2011), os textos aconselhados para a sala de aula são geralmente de valor literário reconhecido, mas nem sempre coincidem com os interesses dos alunos, sendo por isso essencial selecionar cuidadosamente os textos que prendam a sua atenção (p. 22). A coincidência entre o nome da personagem Inês e a visita de estudo do dia anterior à Quinta das Lágrimas foi, precisamente, o critério que orientou esta escolha, não o valor literário isolado do conto, mas a sua ligação imediata a uma experiência recente da turma.

Importa salientar que, no dia anterior, os alunos tinham realizado uma visita de estudo à Quinta das Lágrimas, em Coimbra, onde contactaram com a história de D. Pedro e D. Inês. Apesar de o conto explorado não reproduzir fielmente essa narrativa histórica, a coincidência de nomes constituiu um ponto de partida pertinente para a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, facilitando a compreensão e o envolvimento com o texto.

Silva et al. (2011) acrescentam que a relação entre o conteúdo do texto e as vivências sociais do leitor influencia diretamente a compreensão: quanto mais próximo o texto estiver do quotidiano do aluno, mais profícua será a leitura (p. 10). A biblioteca escolar, escolhida propositadamente para esta sessão, reforçou essa proximidade, o ambiente em círculo favoreceu a escuta ativa antes mesmo de o texto ser lido.

A aula decorreu na biblioteca escolar, espaço selecionado por favorecer um ambiente propício à concentração, à escuta ativa e ao desenvolvimento do prazer pela leitura. Os alunos foram organizados em círculo, promovendo uma dinâmica de partilha e interação, potenciadora do diálogo e da construção conjunta de sentidos.

A realização de atividades de divulgação do livro e da leitura podem ocorrer na sala de aula ou, ocasionalmente, na biblioteca. Apresentam-se duas sugestões: a roda dos livros e as conversas à volta dos livros. Deve-se também, como se refere no Programa, promover a realização de registos para facilitar a criação de uma memória pessoal, sobretudo, mas também, num prazo mais curto, da memória de um grupo, a partir das leituras que vão sendo realizadas (caderno de leitura, diário, etc.). (Silva et al, 2011, p. 31).

Iniciei a sessão com a leitura expressiva do conto, procurando respeitar a entoação, o ritmo e as pausas adequadas, de forma a captar a atenção dos alunos e a facilitar a compreensão do texto. Esta estratégia revelou-se essencial para promover a fruição literária e o envolvimento emocional com a narrativa.

Realizei a leitura expressiva do conto, respeitando ritmo, entoação e pausas, com o objetivo de captar a atenção e facilitar a fruição literária. Como afirmam Lopes et al. (2014), a expressividade na leitura implica ler com correção, naturalidade e velocidade adequadas à idade do leitor, dando a entoação apropriada a frases interrogativas, exclamativas e declarativas (p. 18). Na leitura que fiz do conto, procurei precisamente essa variação de entoação nos momentos de maior tensão da narrativa, sobretudo na passagem em que Pedro e Inês se cruzam sem se reconhecerem.

Após a leitura, dinamizei um momento de diálogo interpretativo, colocando questões abertas que incentivassem a reflexão e o pensamento crítico, como, por exemplo: “Porque será que Pedro e Inês nunca se encontraram?” As respostas dos alunos evidenciaram diferentes interpretações, centradas em ideias como o acaso, o destino e a importância da atenção ao outro, demonstrando envolvimento e compreensão do texto.

Segundo Marques et al. (2022), o pensamento crítico manifesta-se essencialmente como um processo mental, uma forma de olhar de modo crítico e criativo para os dados disponíveis, que só depois se materializa em decisões (p. 2). As respostas dos alunos à pergunta “Porque será que Pedro e Inês nunca se encontraram?” ilustraram bem esse processo: antes de chegarem a uma conclusão, exploraram várias hipóteses, o acaso, o destino, a falta de atenção ao outro, sem se fixarem de imediato numa única resposta.

Este momento de partilha oral revelou-se fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, promovendo a articulação entre a oralidade

e a leitura. A participação ativa dos alunos contribuiu para a construção de significados e para o aprofundamento da compreensão textual.

O aluno, para se relacionar com os pares, promove a sua oralidade, assente nas suas aprendizagens cognitivas anteriores e nas leituras que consoante o seu ano de escolaridade vai ter que fazer e explorar; por tal é essencial nos primeiros anos do ensino básico a interligação entre a oralidade e o domínio da leitura. Uma criança que lê bem, é uma criança cuja sua oralidade é firme (Buescu et al., 2015, p. 7).

De seguida, propus a realização de uma ficha de trabalho, que incluía questões de compreensão do texto e exercícios gramaticais, nomeadamente a identificação de expressões figuradas, classes de palavras e transformação de frases (formas negativa e interrogativa). A abordagem da gramática foi realizada em contexto, permitindo aos alunos compreender a funcionalidade dos conteúdos linguísticos no uso real da língua.

Segundo Buescu et al. (2015), aplicar exercícios gramaticais em contexto de sala de aula conduz os alunos à perceção das regras linguísticas e à sua aplicabilidade tanto na oralidade como na escrita, correlacionando-se com as restantes matérias escolares (p. 8). Foi por isso que optei por trabalhar as classes de palavras e as transformações frásicas diretamente a partir do texto lido, e não através de frases avulsas descontextualizadas.

Ao longo da atividade, os alunos demonstraram empenho e autonomia na realização das tarefas, evidenciando uma adequada compreensão do texto e dos conteúdos gramaticais abordados. Sempre que necessário, foram prestados esclarecimentos adicionais, garantindo o acompanhamento das aprendizagens.

De um modo geral, a aula decorreu de forma positiva, tendo sido possível alcançar os objetivos definidos, nomeadamente a promoção da escuta ativa, da compreensão de um texto literário, do desenvolvimento da capacidade interpretativa e da mobilização de conhecimentos linguísticos. Para além disso, foi possível fomentar o gosto pela leitura, através da criação de um ambiente envolvente e da utilização de estratégias diversificadas.

Continuando a perspetiva de Silva et al. (2011), tornar-se leitor implica usar a leitura como atividade primordial, sendo o gosto por ler também fruto de motivação e dos exemplos observados nas pessoas mais próximas, não deve ser uma imposição, mas uma atividade prazerosa (p. 8). Nesta aula, esse prazer pela leitura procurou-se construir através da dramatização e do diálogo em círculo, e não apenas da leitura silenciosa seguida de perguntas de interpretação.

Em síntese, esta aula evidenciou a importância de proporcionar experiências de leitura significativas, que vão além da mera transmissão de conteúdos, contribuindo para a formação de leitores críticos, autônomos e motivados.

1.2.5. Relato de Estágio 5

No dia 9 de outubro de 2025, assisti a uma aula de História e Geografia de Portugal, lecionada pela professora titular da disciplina, numa turma do 5.º ano do Ensino Básico. A aula, com a duração de 50 minutos, incidiu sobre conteúdos da área da Geografia, nomeadamente o tema “A Península Ibérica: localização e quadro natural”.

A sessão teve início com a correção e continuação de uma ficha de trabalho previamente proposta como trabalho de casa. Esta atividade permitiu retomar conteúdos já abordados, consolidando aprendizagens e esclarecendo eventuais dúvidas dos alunos.

Earl e Cousins (1995, como citados em Hargreaves et al., 2001), reforçam que o aluno não aprende sem reconhecer o que compreendeu e o que não compreendeu, sendo a correção o momento em que pode colocar questões para construir melhor o seu conhecimento (pp. 182-183). Foi nesse espaço de correção que alguns alunos, ao confrontarem as suas respostas de trabalho de casa com as dos colegas, identificaram e corrigiram por iniciativa própria os erros que tinham cometido.

A professora propôs uma atividade a partir de um planisfério já afixado na parede. Baseou-se na opinião de Fabregat e Fabregat (1991), em que seja fácil que o aluno se “situe no espaço geográfico e nos feitos e acontecimentos históricos, já que sem este aspeto, a História tornar-se-ia muito abstrata e sem sentido” (p.45). Esta tarefa consistia na resposta dos alunos quanto à localização de determinados países, segundo a rosa dos ventos/pontos cardeais. Com a ajuda da professora, os alunos foram indicando o posicionamento de cada país, fazendo a distinção entre os pontos cardeais que poderiam suscitar algumas dúvidas como: Sudeste e Sudoeste.

Como referem Botas e Moreira (2013), a utilização de materiais não garante, por si só, a aprendizagem, mas é fundamental proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de contacto com diversos recursos, de modo a despertar o seu interesse e envolvimento (p. 254). O planisfério cumpriu essa função de recurso motivador, mas

foi a participação direta dos alunos, ao indicarem eles próprios a posição dos países, que sustentou a aprendizagem, não o mapa isoladamente.

Durante a atividade, os alunos foram chamados a intervir, indicando a posição relativa dos países. Foram particularmente trabalhadas distinções mais complexas, como sudeste e sudoeste, que suscitaram algumas dificuldades iniciais, mas que foram sendo progressivamente ultrapassadas com o apoio da docente. A professora assumiu um papel de mediadora, circulando pela sala e prestando apoio individualizado sempre que necessário.

Como refere Henrique (2011), a Pedagogia Diferenciada remete para estratégias de adequação do trabalho pedagógico em função das necessidades, do ritmo de trabalho e das dificuldades individuais dos alunos da turma (p. 172). Foi essa diferenciação que se observou no apoio dado às distinções mais complexas, como sudeste e sudoeste, a professora não avançou até se certificar de que cada aluno tinha ultrapassado a dificuldade, ajustando o ritmo caso a caso.

À medida que a atividade se desenvolvia, os alunos demonstraram um elevado nível de envolvimento, partilhando conhecimentos e experiências pessoais, nomeadamente referências a países onde tinham familiares emigrados. A docente aproveitou estas intervenções para reforçar as aprendizagens, questionando os alunos sobre a localização geográfica desses países, promovendo assim a articulação entre o conhecimento escolar e as vivências pessoais dos alunos.

Segundo Serrazina (2021), as perspetivas construtivistas da aprendizagem defendem que o conhecimento se constrói de forma ativa a partir das experiências pessoais e das interações estabelecidas em contexto educativo (p. 2). Isso foi visível quando alunos com familiares emigrados associaram espontaneamente esse facto à localização dos países no planisfério, antes de a professora o sugerir.

Este momento revelou-se particularmente significativo, uma vez que contribuiu para tornar a aprendizagem mais relevante e próxima da realidade dos alunos, aumentando o seu interesse e motivação. A participação ativa da turma permitiu a construção coletiva do conhecimento, num ambiente dinâmico e colaborativo.

Como referem Brickman e Taylor (1991), esta abordagem oferece à criança um uso pleno das "competências que estão a despertar" (p. 12). A gestão do tempo e da atividade, nesta aula, permitiu exatamente isso: os alunos tiveram espaço para tentar errar e corrigir a sua orientação espacial, sem que a professora antecipasse as respostas.

De um modo geral, a aula decorreu de forma organizada e eficaz, evidenciando uma boa gestão do tempo e das atividades propostas. A utilização do planisfério como recurso didático revelou-se adequada, facilitando a compreensão dos conteúdos e promovendo a orientação espacial dos alunos.

Em síntese, esta aula evidenciou a importância da utilização de estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos e a ligação entre os conteúdos e as suas experiências pessoais. A abordagem adotada contribuiu para uma aprendizagem significativa, permitindo aos alunos desenvolver competências essenciais no domínio da Geografia, nomeadamente a orientação no espaço e a interpretação de representações cartográficas.

1.2.6. Relato de Estágio 6

Numa turma de 24 alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, observei uma aula de Matemática dinamizada pela professora titular de turma, tendo como tema principal o algoritmo da divisão, integrado nas Aprendizagens Essenciais, nomeadamente no que respeita à sistematização do registo desta operação. “...sistematizar o registo da operação de divisão.” (Ministério da Educação, 2018b, p.28), que serviu de base à dinamização da aula.

A aula teve início com um momento de revisão, no qual a docente solicitou aos alunos que recordassem a tabuada da multiplicação previamente trabalhada. Através de questões orais dirigidas à turma, os alunos foram indicando resultados de diferentes operações, revelando, de forma geral, um bom domínio deste conteúdo. Este momento revelou-se fundamental, uma vez que a compreensão da divisão está diretamente relacionada com o conhecimento da multiplicação.

Segundo Wu (2017), a divisão é uma forma alternativa, mas equivalente, de exprimir a multiplicação, sendo também adequada quando se pretende localizar uma fração na reta numérica (p. 127). Foi por essa relação direta que a revisão da tabuada, no início da aula, se revelou indispensável: sem domínio da multiplicação, dificilmente os alunos compreenderiam o algoritmo da divisão que se seguia.

De seguida, a professora introduziu o algoritmo da divisão, recorrendo ao quadro para explicitar os seus diferentes componentes: dividendo, divisor, quociente e resto. Para cada um destes elementos, apresentou uma definição clara e exemplos

concretos do quotidiano, facilitando a compreensão por parte dos alunos. Esta abordagem permitiu tornar o conteúdo mais acessível e significativo, ao estabelecer uma ligação com situações familiares aos alunos.

Esta estratégia está fundamentada na ideia de Altet (2000), segundo a qual as correntes pedagógicas atuais exigem que o professor se descentre dos conteúdos e dos manuais e passe a centrar-se no aluno, dando resposta às suas necessidades e motivações (p. 173). Foi esse foco no aluno que orientou a escolha de exemplos do quotidiano para explicar dividendo, divisor, quociente e resto, em vez de uma definição puramente abstrata.

Posteriormente, foram realizados, em conjunto com a turma, vários exemplos de aplicação do algoritmo, com o apoio do quadro. Os alunos participaram ativamente na resolução das operações, demonstrando uma compreensão progressiva do procedimento. A utilização de uma terminologia adequada e consistente revelou-se importante para a consolidação dos conceitos associados à divisão.

Como referem Fernandes e Martins (2014), a terminologia escolhida e utilizada é o caminho para a aprendizagem da noção de divisão, com o propósito de simplificar a compreensão (p. 195). Essa consistência terminológica foi visível ao longo da aula, na medida em que os termos, dividendo, divisor, quociente e resto foram usados sempre da mesma forma, sem variações que pudessem confundir os alunos.

Com o objetivo de aplicar os conhecimentos adquiridos, a docente propôs uma situação problemática relacionada com o quotidiano dos alunos: “Tenho 49 cromos e vou dar 2 a cada aluno. Quantos alunos vão receber os cromos? Sobra algum?”. Esta estratégia permitiu mobilizar os conteúdos em contexto prático, promovendo o raciocínio lógico e a resolução de problemas.

Vale et al. (2015) defendem que a resolução de problemas não deve ser entendida apenas como objetivo final da aprendizagem matemática, mas também como estratégia essencial para a construção de conceitos significativos, distinguindo a compreensão conceptual do simples desenvolvimento de competências de resolução (p. 40). O problema dos 49 cromos cumpriu essa dupla função: não testou apenas se os alunos sabiam dividir, testou se compreendiam o que fazer com o resto da divisão.

Para a resolução desta tarefa, foram convidados dois alunos a dirigir-se ao quadro, onde resolveram corretamente a situação apresentada. Este momento evidenciou o envolvimento da turma e a capacidade de aplicação dos conhecimentos

previamente adquiridos. A participação ativa dos alunos contribuiu para o reforço das aprendizagens e para o desenvolvimento da confiança nas suas capacidades.

De seguida, a professora distribuiu uma proposta de trabalho individual, com exercícios de aplicação do algoritmo da divisão, com o objetivo de consolidar os conhecimentos. Durante a realização da atividade, a docente circulou pela sala, prestando apoio individualizado e esclarecendo dúvidas, o que permitiu acompanhar o ritmo de aprendizagem de cada aluno (p.55).

Segundo Roldão (2009), ensinar implica procurar a melhor forma de chegar a cada aluno, respeitando as suas características individuais e combinando diferentes tipos de aprendizagem presentes nos currículos atuais. Foi visível esse esforço no apoio individualizado prestado durante a proposta de trabalho, ajustando o ritmo de acompanhamento a cada aluno.

Verificou-se que alguns alunos demonstraram dificuldades na aplicação do algoritmo, nomeadamente na articulação com a tabuada da multiplicação. Perante esta situação, a docente solicitou a intervenção desses alunos no quadro, reforçando a explicação e exemplificando novamente o procedimento. Este momento de diferenciação pedagógica revelou-se eficaz, permitindo uma melhor compreensão do conteúdo por parte dos alunos com mais dificuldades.

Como refere Houot (1993), cada aluno tem as suas próprias representações mentais, uns raciocinam interiormente, outros representam as fórmulas mentalmente, outros ainda recorrem a gestos, pelo que chegar a todos nos seus diferentes métodos de cálculo mental constitui um desafio central para o professor (p. 80). Foi exatamente essa diversidade que motivou o apoio individualizado aos alunos com mais dificuldades na articulação entre divisão e tabuada, chamando-os ao quadro para repetir o procedimento ao seu próprio ritmo.

Importa destacar que os alunos apresentam diferentes formas de aprendizagem e de raciocínio, sendo essencial que o professor adapte as suas estratégias às necessidades da turma, promovendo uma aprendizagem inclusiva e significativa.

Para concluir a aula, a professora propôs um conjunto de exercícios como trabalho de casa, com o objetivo de reforçar a consolidação do algoritmo da divisão. Para além disso, dedicou ainda um momento à revisão da tabuada da multiplicação, reconhecendo a sua importância como base fundamental para a correta execução desta operação.

Canavarro et al. (2019) constatarem que a consolidação das aprendizagens matemáticas exige momentos de revisão, aplicação e reforço, além da escuta e da realização de tarefas (p. 49). Foi com esse propósito que a aula terminou com trabalho de casa e uma revisão adicional da tabuada, não bastava ter ensinado o algoritmo, era preciso garantir a sua fixação.

De um modo geral, a aula decorreu de forma estruturada e eficaz, evidenciando uma progressão adequada dos conteúdos e uma boa gestão das atividades propostas. A utilização de estratégias diversificadas, como a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e o acompanhamento individualizado, contribuiu para uma aprendizagem significativa e para o envolvimento ativo dos alunos.

Martins et al. (2017) referem que o trabalho do professor é uma prática especializada, centrada no ato de ensinar, que exige a escolha de métodos e estratégias adequados para que as aprendizagens aconteçam de facto, identificando os meios mais eficazes para que todos os alunos se apropriem dos conhecimentos, capacidades e atitudes trabalhadas, tanto em grupo como individualmente, desenvolvendo as competências definidas no Perfil dos Alunos (p. 29). Esta aula procurou precisamente essa apropriação efetiva: não bastava que os alunos assistissem à explicação, era necessário que a aplicassem de forma autónoma nos exercícios finais.

Em síntese, esta aula permitiu consolidar o algoritmo da divisão, evidenciando a importância da articulação entre diferentes conteúdos matemáticos, bem como da utilização de estratégias pedagógicas ajustadas às características e necessidades dos alunos.

1.2.7. Relato de Estágio 7

No dia 28 de janeiro de 2026, dinamizei uma aula de História e Geografia de Portugal, numa turma do 6.º ano do Ensino Básico, subordinada ao tema “1.ª República Portuguesa”. A aula teve como principal objetivo desenvolver nos alunos a compreensão dos acontecimentos que conduziram ao fim da Monarquia Constitucional e à Implantação da República, bem como das principais mudanças políticas e simbólicas daí decorrentes.

A aula teve início com a projeção de um *PowerPoint*, recurso utilizado como suporte à exposição dos conteúdos ao longo da sessão. A utilização deste tipo de

ferramenta tecnológica permitiu estruturar a informação de forma clara e visualmente apelativa, facilitando a compreensão dos alunos e promovendo o seu envolvimento.

Como defende Monteiro (2024), ensinar e aprender História na atualidade remete para o desafio de acompanhar a evolução das novas tecnologias, cada vez mais determinantes tanto para os professores transmitirem conhecimentos como para os alunos aprenderem (p. 3). Foi por isso que optei por estruturar toda a exposição desta aula em torno de um *PowerPoint*, em vez de uma exposição puramente oral.

Numa fase inicial, apresentei conteúdos relativos ao período da Monarquia Constitucional, com o objetivo de ativar conhecimentos previamente adquiridos em aulas anteriores. Foram lembrados acontecimentos como o regicídio de 1908, permitindo estabelecer uma linha de continuidade entre os conteúdos já trabalhados e o novo tema a abordar.

Como afirma Arends (1995), as questões e a discussão promovida auxiliam o aluno a relacionar uma nova aprendizagem com a anterior (p. 324). Foi com esse propósito que relembrei o regicídio de 1908 antes de avançar para a crise da Monarquia, não como uma revisão isolada, mas como o fio que ligava o que os alunos já sabiam ao tema novo.

De seguida, explorei os fatores que contribuíram para a instabilidade do regime monárquico, nomeadamente as tensões políticas e sociais associadas ao reinado de D. Carlos. Para facilitar a compreensão destes acontecimentos, recorri a representações visuais, como mapas, destacando o chamado “Mapa Cor-de-Rosa”, que evidenciava as pretensões territoriais portuguesas em África e o consequente conflito diplomático com a Inglaterra. Esta abordagem permitiu contextualizar historicamente os conteúdos e torná-los mais acessíveis aos alunos.

Como afirmam Solé et al. (2024), ensinar e aprender História no século XXI implica repensar as formas de aprender e de ensinar, procurando integrar as tecnologias digitais e as metodologias ativas no processo (p. 235). O recurso ao “Mapa Cor-de-Rosa” e às representações visuais das tensões com a Inglaterra foi essa tentativa concreta de tornar visual e ativo um conteúdo que, de outra forma, ficaria reduzido a datas e nomes.

Com o intuito de organizar temporalmente os acontecimentos, apresentei um esquema cronológico, permitindo aos alunos compreender a sequência dos factos que culminaram na Implantação da República, a 5 de outubro de 1910. Ao longo da

exposição, procurei introduzir curiosidades e elementos narrativos, de forma a captar a atenção dos alunos e tornar a aprendizagem mais significativa.

Segundo Vieira (2018), o conceito de tempo ocupa na História um lugar tão central como os números na Matemática, mas compreender o tempo histórico exige mais do que memorizar datas: implica perceber as razões que originaram os acontecimentos e as relações de causa e efeito que os explicam (p. 181). Foi com esse objetivo que construí o esquema cronológico da Implantação da República, não como uma lista de datas, mas como uma sequência de causas e consequências que os alunos pudessem seguir.

Posteriormente, foram analisadas as principais mudanças decorrentes da implantação do novo regime, nomeadamente a aprovação de uma nova Constituição, a alteração da bandeira nacional e a adoção do hino “A Portuguesa”. A análise destes elementos permitiu destacar a importância dos símbolos nacionais na construção da identidade coletiva e na afirmação de valores e princípios associados ao novo regime político.

Como destaca Sebastião (2010), os símbolos nacionais equivalem a uma identidade e caracterizam o cidadão enquanto elemento de uma sociedade e de uma pátria, motivando emoções de orgulho e de valorização da cultura, das tradições e do território, independentemente do grau de conhecimento histórico de cada um (p. 2). Foi por essa razão que dediquei tempo à análise da bandeira e do hino da nova República, e não apenas à sequência factual dos acontecimentos de 1910.

Para consolidar os conteúdos abordados, propus a realização de exercícios projetados, que os alunos transcreveram para o caderno. As atividades incluíam um texto lacunar e questões de escolha múltipla, permitindo avaliar a compreensão dos conteúdos e promover a mobilização de conhecimentos.

Como sublinha Fernandes (2021d), a avaliação só faz real sentido quando está fortemente articulada, ou mesmo integrada, com o ensino e com a aprendizagem (p. 13). Foi com essa integração em mente que os exercícios projetados, texto lacunar e escolha múltipla, não surgiram como um momento isolado de teste, mas como continuação direta do que tinha sido exposto.

De seguida, distribuí uma proposta de trabalho prática, que consistia na pintura de duas bandeiras: a bandeira da Monarquia Constitucional e a bandeira da República Portuguesa. Após a conclusão da atividade, as bandeiras foram afixadas num mural da sala de aula, possibilitando a comparação visual entre ambas. Esta estratégia permitiu

reforçar a compreensão das diferenças simbólicas entre os dois regimes, promovendo simultaneamente a criatividade e a expressão dos alunos.

Como afirma Consiglieri (2017), a Educação Estética e Artística fomenta a promoção do conhecimento, permitindo ao aluno demonstrar identidade, criatividade, capacidade expressiva e literacia cultural e visual através de um olhar sobre o património nacional (p. 95). Isso confirmou-se na atividade de pintura das bandeiras: além de reforçar os conteúdos históricos, os trabalhos finais revelaram diferentes formas de interpretação visual dos símbolos da Monarquia e da República.

No momento final da aula, promovi uma reflexão sobre a importância dos símbolos nacionais, destacando o papel da bandeira e do hino na construção da identidade de um país. Este momento permitiu aos alunos compreender que estes elementos não são apenas representações visuais ou sonoras, mas também veículos de memória histórica, valores culturais e sentimento de pertença.

De um modo geral, a aula decorreu de forma positiva, evidenciando um bom nível de participação e interesse por parte dos alunos. A utilização de estratégias diversificadas, nomeadamente recursos digitais, materiais visuais e atividades práticas, contribuiu para uma aprendizagem mais significativa e envolvente.

Como referem Cortez e Pereira (2021), a diversificação de estratégias pedagógicas e a atuação do professor como elemento central do processo de ensino-aprendizagem contribuem para uma aprendizagem mais significativa e para o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos (p. 29).

A atividade de pintura das bandeiras mobilizou ainda, embora de forma indireta, competências de função executiva. Segundo Fonseca (2017), estas correspondem aos processos mentais pelos quais o aluno avalia o seu próprio desempenho cognitivo e ajusta as suas respostas às exigências da situação, cabendo ao professor não negligenciar o ensino de estratégias que promovam o enriquecimento cultural e pessoal de cada aluno (p. 18). Ao decidirem como distribuir cores e elementos simbólicos nas duas bandeiras, os alunos tiveram de planear e ajustar as suas escolhas de forma autónoma, exercitando precisamente esse tipo de autorregulação.

Em síntese, esta aula permitiu atingir os objetivos definidos, promovendo não só a aquisição de conhecimentos históricos, mas também o desenvolvimento de competências de análise, interpretação e reflexão, fundamentais para a compreensão do passado e da sua relação com o presente.

1.2.8. Relato de Estágio 8

Numa turma de 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, observei uma aula de Português, dinamizada por uma colega, centrada na exploração de um excerto do conto “A Fada Oriana”, de Sophia de Mello Breyner Andresen. O excerto trabalhado correspondia ao capítulo “O Peixe”, inserido numa sequência de leitura orientada da obra.

A aula teve início com um momento de recapitulação oral dos capítulos anteriormente trabalhados, com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos alunos e assegurar a continuidade da compreensão da narrativa. Esta estratégia permitiu aos alunos relembrar os acontecimentos principais e situar o excerto no contexto global da obra.

Segundo Altet (1994), a função didática do docente pressupõe a utilização de aquisições anteriores, combinando-as com a informação nova a introduzir (p. 55). Foi por isso que a aula começou com a recapitulação oral dos capítulos anteriores, sem esse ponto de partida, o excerto "O Peixe" ficaria desligado do resto da narrativa já trabalhada.

De seguida, a docente distribuiu o texto do excerto a explorar, apresentando-o com uma organização diferenciada, através da utilização de cores distintas para identificar as falas das várias personagens (Peixe, Fada Oriana, Rainha das Fadas e Narrador). Esta opção metodológica facilitou a leitura e a compreensão do texto, permitindo aos alunos distinguir com maior clareza as diferentes intervenções.

Durkin (1986, como citado em Giasson, 1990) refere que ler e compreender são sinónimos, cabendo ao ensino ajudar os alunos a encontrar o significado de unidades maiores do que a palavra, expressões, frases, parágrafos e textos completos (p. 47). A organização do texto por cores, distinguindo as falas de cada personagem, serviu precisamente esse propósito: ajudou os alunos a acompanhar o sentido ao nível do parágrafo, e não apenas palavra a palavra.

Para enriquecer a dinamização da aula, a colega recorreu a materiais concretos, como asas, varinhas de condão e uma representação da cabeça de um peixe, construídos por si. Estes elementos foram utilizados na dramatização do excerto, contribuindo para uma maior imersão dos alunos na narrativa e para a personificação das personagens. Esta abordagem favoreceu a expressão corporal e a criatividade, promovendo uma

aprendizagem mais significativa. Como refere Bastos (2006), a participação da criança em jogos dramáticos assume relevância significativa do ponto de vista educativo (p. 26). Os materiais concretos, asas, varinha de condão, cabeça de peixe, não foram acessórios decorativos: deram corpo físico às personagens, facilitando aos alunos a passagem da leitura para a representação.

Alguns alunos foram selecionados para representar as personagens, deslocando-se para a frente da sala, enquanto os restantes acompanhavam a leitura nos seus lugares. A leitura expressiva e dramatizada permitiu uma melhor compreensão do texto, ao mesmo tempo que incentivou a participação ativa dos alunos.

Após este momento, foi proposta a realização de uma ficha de trabalho composta por questões de interpretação do texto, que foram posteriormente corrigidas oralmente em grande grupo. Esta atividade permitiu verificar o nível de compreensão dos alunos relativamente ao excerto explorado, bem como consolidar as aprendizagens realizadas.

Sim-Sim e Micaelo (2006) defendem que a compreensão leitora pressupõe uma aprendizagem crescente do significado do texto, em que a informação recebida funciona como estímulo à informação já detida pelo leitor (p. 40). Foi visível esse cruzamento quando os alunos, ao lerem em voz alta as falas coloridas por personagem, foram ajustando a entoação com base no que já sabiam da Fada Oriana de capítulos anteriores.

Numa fase posterior da aula, a docente introduziu uma atividade de debate, recorrendo a duas cartas que apresentavam posições opostas relativamente ao comportamento da personagem Oriana. Numa das opções, defendia-se o cumprimento das suas responsabilidades enquanto fada; na outra, a valorização da sua beleza em detrimento das suas obrigações. Esta proposta constituiu uma situação-problema, incentivando os alunos a refletir, tomar posição e justificar as suas escolhas.

Earl e Cousins (1995, como citados em Hargreaves et al., 2001) referem que os alunos têm de se tornar capazes de pensamento crítico e de resolução de problemas, mobilizando talentos e conhecimentos em situações novas, o que exige trabalhar competências de autoavaliação, para que se tornem expeditos e confiantes nos seus próprios juízos (p. 187). A atividade de debate com as duas cartas de posição exigiu precisamente isso: os alunos não repetiram uma resposta esperada, tiveram de julgar por si próprios qual das posições defender.

Os alunos foram convidados a expressar a sua opinião, tanto de forma escrita como oral, o que promoveu o desenvolvimento da capacidade argumentativa e da expressão verbal. Durante o debate, verificou-se a existência de diferentes perspetivas, sendo estas apresentadas de forma fundamentada e respeitosa. Este momento revelou-se particularmente relevante para o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente o respeito pela opinião do outro e a valorização do diálogo.

Segundo Machado (1995), é importante desenvolver capacidades e instrumentos geradores de autonomia, bem como a capacidade de posicionamento crítico perante si próprio, os outros e o mundo (p. 128). Ao pedir aos alunos que justificassem por escrito e oralmente a sua posição sobre o comportamento de Oriana, a atividade exigiu exatamente esse posicionamento, não bastava escolher um lado, era preciso argumentá-lo.

Para além disso, a atividade contribuiu para o enriquecimento do vocabulário dos alunos e para a consolidação de valores como a responsabilidade, a solidariedade e a empatia. A reflexão sobre o comportamento da personagem permitiu estabelecer ligações entre o texto literário e situações do quotidiano, tornando a aprendizagem mais significativa.

Not (1991) refere que a aprendizagem assegura o desenvolvimento integral do aluno nas suas ligações com o meio físico e social, resultando do seu grau de autonomia e de adaptação às condições do meio, nos planos afetivo, social, prático, cognitivo e moral, visando a construção de métodos necessários ao exercício das atividades do quotidiano ao longo do percurso académico (pp. 140-141). A reflexão final sobre o comportamento de Oriana mobilizou sobretudo o plano moral e o social: os alunos não só compreenderam a história, posicionaram-se eticamente perante ela.

No final da aula, a docente concluiu que a maioria dos alunos optou pela valorização do cumprimento das responsabilidades de Oriana, evidenciando uma compreensão adequada da mensagem subjacente ao texto. Este resultado demonstrou que os alunos foram capazes de interpretar o conteúdo da obra e de refletir criticamente sobre as atitudes das personagens.

De um modo geral, a aula decorreu de forma dinâmica e participativa, evidenciando um elevado nível de envolvimento por parte dos alunos. A utilização de estratégias diversificadas, como a dramatização, o debate e a análise textual, contribuiu para uma aprendizagem mais rica e significativa.

Balancho e Coelho (1996) defendem que a criatividade, quando aplicada à prática docente, funciona como um ótimo antídoto contra a passividade, a desmotivação e a falta de iniciativa do aluno, sendo que as capacidades criativas do docente geram, por si próprias, uma motivação mais autónoma na turma (p. 40). Foi o que se verificou nesta aula: a dramatização e o debate, ambos criados pela colega, produziram um nível de envolvimento que a simples leitura do texto, isoladamente, dificilmente alcançaria.

Em síntese, esta aula evidenciou a importância da exploração do texto literário como meio de desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e sociais, promovendo simultaneamente o gosto pela leitura e a formação de leitores críticos e reflexivos.

1.2.9. Relato de Estágio 9

O presente relato refere-se à observação de uma aula de Português lecionada pela professora titular da disciplina, a uma turma do 6.º ano do Ensino Básico. A aula decorreu na biblioteca escolar, um espaço alternativo à sala de aula tradicional, escolhido com o intuito de promover um ambiente propício à leitura, à concentração e ao desenvolvimento de hábitos leitores.

A sessão teve início com a explicitação das regras de funcionamento da biblioteca, sendo os alunos convidados a participar ativamente na sua enumeração, com base nos conhecimentos que já possuíam. Este momento inicial permitiu não só reforçar normas de comportamento adequadas ao espaço, como também promover a responsabilização dos alunos e o respeito por ambientes de aprendizagem diferenciados.

Martins et al. (2017) referem que os alunos concetualizam cenários de aplicação das suas ideias, testam e decidem sobre a sua exequibilidade, avaliando o impacto das decisões adotadas (p. 24). Foi isso que se pretendeu ao envolver os próprios alunos na enumeração das regras da biblioteca: não lhes impor normas prontas, mas levá-los a antecipar as consequências de as cumprirem ou não.

De seguida, a docente introduziu o conteúdo gramatical a abordar, os determinantes, recorrendo a um texto presente no manual de português adotado pela turma. A leitura do texto foi realizada em voz alta pelos alunos, promovendo a participação e a fluência leitora, bem como a compreensão global do conteúdo.

Como refere Jean (1999), a atividade leitora e oral é igualmente importante e fundamental para o "imaginário infantil" (p. 122). A leitura em voz alta do texto sobre os determinantes, antes de qualquer exercício escrito, procurou precisamente ativar esse imaginário antes de avançar para a sistematização gramatical.

Após a leitura, foram propostos exercícios de identificação e aplicação dos determinantes, permitindo aos alunos consolidar o conteúdo através da prática. A correção das atividades foi realizada em grande grupo, proporcionando um momento de esclarecimento de dúvidas e de reforço das aprendizagens.

Leite e Quaresma (2025) referem que as crianças, à medida que leem, vão reconhecendo palavras e ampliando o vocabulário e que quem lê com mais frequência se torna melhor leitor, ao contrário de quem lê menos, cujo desempenho tende a estagnar (p. 3). Foi com esse princípio em mente que a correção dos exercícios se fez em grande grupo, em voz alta, multiplicando as oportunidades de leitura de todos os alunos e não só de quem já lia melhor.

Posteriormente, os alunos recorreram ao apêndice gramatical do manual, intitulado "Gramática à mão", onde realizaram a leitura de conteúdos relacionados com os artigos. A partir desta exploração, a docente procedeu à clarificação das diferenças entre determinantes e artigos, promovendo uma compreensão mais aprofundada dos conceitos. Esta abordagem permitiu articular diferentes fontes de informação e reforçar a autonomia dos alunos na consulta de materiais de apoio.

Duarte (1997, como citado em Sim-Sim, 2006) afirma que o ensino da gramática pode, e deve, assumir-se como um processo de reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, desenvolvido numa lógica de descoberta. Para tal, a autora sugere uma abordagem por etapas: o professor seleciona e organiza dados linguísticos relevantes para a compreensão de um determinado problema; os alunos analisam-nos, agrupam-nos, identificam regularidades e formulam generalizações que descrevem esses padrões; posteriormente, testam essas hipóteses com novos dados para verificar a sua validade; por fim, realizam atividades de treino que permitem consolidar e sistematizar as aprendizagens adquiridas (pp. 126-127). Foi essa lógica de descoberta, e não a exposição direta da regra, que orientou o recurso ao texto do manual: os alunos leram primeiro, identificaram os determinantes por si próprios e só depois passaram à prática sistemática, seguindo de perto as etapas descritas pela autora.

De seguida, os alunos realizaram exercícios no caderno de atividades, aplicando os conhecimentos adquiridos. Durante este momento, a docente circulou pelo

espaço, prestando apoio individualizado e esclarecendo dúvidas, o que permitiu acompanhar o progresso de cada aluno e ajustar a intervenção pedagógica às suas necessidades.

Zabalza (1996) defende que o docente tem de adaptar o seu estilo de trabalho a cada criança, de modo a "atender individualmente" e proporcionar diferentes "experiências de integração" (p. 53). Foi esse acompanhamento individualizado que a docente prestou ao circular pelo espaço durante os exercícios do caderno de atividades, ajustando o apoio ao ritmo de cada aluno.

Importa destacar que a realização da aula na biblioteca teve um impacto positivo na motivação dos alunos, que demonstraram maior interesse e envolvimento nas atividades propostas. A mudança de ambiente contribuiu para a criação de uma experiência de aprendizagem diferenciada, potenciando atitudes mais positivas face à leitura e ao estudo.

Segundo Silva et al. (2016), o ambiente educativo da sala serve de base ao desenvolvimento do currículo, uma vez que a forma como o grupo interage, os materiais existentes e a gestão do tempo influenciam diretamente as escolhas, as atividades e as aprendizagens das crianças (p. 24). A opção por sair da sala habitual e levar a aula para a biblioteca foi, nesse sentido, uma decisão sobre o ambiente tão pedagógica quanto a escolha dos próprios conteúdos.

A docente aproveitou ainda este contexto para sensibilizar os alunos para a importância da biblioteca enquanto espaço de aprendizagem e de acesso ao conhecimento, destacando as vantagens da requisição de livros para leitura autónoma em casa. Esta estratégia revelou-se eficaz na promoção de hábitos de leitura, uma vez que todos os alunos procederam à requisição de obras, de acordo com as sugestões apresentadas.

Como destaca Alarcão (1995), é necessário cativar o aluno através da leitura, uma vez que esta permite alargar conhecimentos e cultivar o gosto por ler (p. 7). A requisição de livros por parte de todos os alunos, no final da aula, foi o indicador mais concreto de que esse gosto foi, pelo menos nesse momento, efetivamente despertado.

De um modo geral, a aula decorreu de forma organizada e participativa, evidenciando um bom nível de envolvimento por parte dos alunos. A articulação entre conteúdos gramaticais, leitura e utilização de um espaço alternativo contribuiu para uma aprendizagem mais significativa e motivadora.

Em síntese, esta aula evidenciou a importância da diversificação de contextos de aprendizagem, bem como da integração de estratégias que promovam simultaneamente o desenvolvimento de competências linguísticas e o gosto pela leitura, fundamentais para o sucesso escolar dos alunos.

1.2.10. Relato de Estágio 10

Este relato refere-se a uma aula observada da disciplina de Português, numa turma do 5.º ano do Ensino Básico, lecionada pela respetiva professora da disciplina. A aula incidiu sobre o conteúdo do “Texto Dramático”, tendo como principal objetivo a familiarização dos alunos com as características deste tipo de texto e com o vocabulário específico associado ao mundo do teatro. Como refere Bastos (2001/2002), o texto dramático partilha semelhanças com o texto pensado para o leitor adulto (p. 71). Foi por essa proximidade com um género menos trabalhado nesta faixa etária que a professora optou por uma introdução visual e vocabular antes de qualquer análise textual mais formal.

A aula teve início com a visualização de um vídeo alusivo ao tema, com o objetivo de introduzir e dar a conhecer aos alunos um conjunto de palavras relacionadas com o universo teatral. Esta estratégia permitiu captar a atenção dos alunos desde o início da aula, promovendo o seu envolvimento na atividade proposta. Como refere Almeida (2018), no seu estudo, a tecnologia trouxe alterações significativas à vida quotidiana e também à educação, oferecendo diversas vantagens para o "processo educativo" (p. 6). O vídeo inicial foi essa vantagem em ação: permitiu apresentar o universo teatral de forma mais imediata e visual do que uma explicação puramente oral conseguiria.

Durante a visualização do vídeo, foi solicitado aos alunos que registassem o maior número possível de palavras associadas ao tema apresentado. Esta tarefa visava não só promover a atenção e concentração, mas também incentivar a mobilização de conhecimentos e a construção ativa do vocabulário. Neste sentido, como defende Brazão (2007), o ato de registar palavras está inerente a uma observação e a uma compreensão do mundo circundante, traduzindo-se numa aplicação daquilo que é considerado mais relevante (p. 305). Ao pedir aos alunos que registassem por escrito as

palavras do vídeo, a tarefa não testava apenas atenção, exigia que decidissem, por si próprios, o que merecia ser retido.

Após a visualização, a professora procedeu à exploração oral das palavras registadas, questionando os alunos individualmente. Cada aluno partilhava uma palavra, sendo posteriormente verificada pela turma, que assinalava aquelas que ainda não tinha registado. No final deste momento, todos os alunos deveriam possuir no caderno diário o conjunto completo de palavras associadas ao tema. Esta estratégia permitiu esclarecer dúvidas relativas ao significado de alguns termos, bem como promover a participação ativa e a entreajuda entre os alunos.

Como defende Haigh (2008), trabalhar em grupo com capacidades diferentes é positivo para o aluno, pois permite dar apoio aos colegas e esclarecer a sua própria compreensão (p. 162). Foi visível essa entreajuda no momento de partilha oral das palavras registadas, em que os alunos assinalavam e completavam as suas listas a partir do que os colegas iam dizendo.

De seguida, a professora dinamizou um quiz com questões relacionadas com o conteúdo abordado, envolvendo toda a turma. Esta atividade teve como principal finalidade a consolidação das aprendizagens, permitindo verificar a compreensão dos alunos relativamente ao tema do texto dramático, num ambiente dinâmico e participativo.

Como escrevem Ferreira e Santos (1994), a sala de aula, enquanto espaço envolvente, constitui também um objeto de estudo em si mesma, na medida em que nela emergem associações a fenómenos vividos no "processo de ensino e aprendizagem" (p. 37). O quiz final, tal como o momento de partilha oral, mostrou como o ambiente dinâmico da sala e não só o conteúdo transmitido, influenciou o nível de participação da turma.

De um modo geral, a aula caracterizou-se por um bom nível de envolvimento por parte dos alunos, evidenciando a eficácia das estratégias utilizadas, nomeadamente o recurso a meios audiovisuais e a atividades interativas. Estas abordagens contribuíram para a construção de aprendizagens significativas, promovendo simultaneamente o desenvolvimento do vocabulário específico e a participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Capítulo 2 — Planificações

2.1.Síntese do capítulo

O presente capítulo centra-se na planificação pedagógica, entendida como um instrumento estruturante da prática docente, na medida em que orienta a ação educativa e confere intencionalidade ao processo de ensino e aprendizagem. A planificação permite ao professor definir objetivos, selecionar estratégias e adequar as atividades às características dos alunos e ao contexto educativo.

O capítulo encontra-se organizado em duas partes complementares. A primeira corresponde ao enquadramento teórico, no qual se procede à contextualização da importância da planificação para o docente, sustentando a sua relevância no âmbito da gestão curricular e da adoção de práticas pedagógicas intencionais e centradas no aluno. A segunda parte apresenta oito planificações pedagógicas elaboradas e implementadas durante o período de estágio profissional, organizadas em formato de quadro. Quatro destas planificações referem-se a aulas desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrando os quatro anos de escolaridade, enquanto as restantes quatro correspondem ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. As planificações apresentadas refletem a articulação entre os fundamentos teóricos abordados e as orientações curriculares em vigor, valorizando a adequação das propostas pedagógicas ao contexto educativo e às necessidades dos alunos.

2.2.Fundamentação Teórica

Poderá dizer-se que planificar consiste num processo reflexivo e sistemático que visa antecipar e organizar a ação, definindo objetivos, métodos e recursos, de forma a orientar a prática com maior intencionalidade e coerência. Segundo Ponte et al. (2015), "a aula a preparar corresponde, por isso, a um plano detalhado que envolve não só a descrição das atividades a realizar, como uma previsão dos acontecimentos que podem ter lugar e das respostas que lhes podem ser dadas pelo professor" (p.26) Esta definição evidencia que a planificação transcende a natureza meramente burocrática de um documento, constituindo-se como um instrumento reflexivo que confere intencionalidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Uma dimensão fundamental da planificação é a sua capacidade de transformar ideias e propósitos em ações concretas. Zabalza (1987) refere que "quando se planifica, existe uma transformação de uma ideia ou um propósito em ação" (p.47). Esta transformação é especialmente relevante no contexto educativo, pois permite ao docente concretizar as suas intenções pedagógicas de forma estruturada e deliberada, evitando assim que as práticas em sala de aula resultem de improviso ou de rotinas não refletidas. A planificação funciona, portanto, como o mecanismo que medeia entre o pensamento intencional do professor e a sua realização prática junto dos alunos.

A planificação ocupa um lugar essencial no ensino. Tal como referem Lusignan e Goupil (1993, como citados em Silva & Lopes, 2018), a planificação permite ao professor estabelecer a relação entre o programa da sua disciplina e os alunos, ou seja, entre o que tem de ensinar e a aprendizagem no contexto da sua sala de aula (p.3). Esta perspetiva evidencia que planificar não é apenas cumprir um programa, mas adequar intencionalmente a ação educativa ao contexto específico, garantindo que o currículo se traduz em aprendizagens significativas para cada grupo de alunos.

Na perspetiva de Ponte et al. (2015), a realização de planos de aula é essencial para compreender os vários aspetos a considerar no processo de ensino. Esta elaboração permite ao docente tomar consciência das aulas a desenvolver ao longo do período de leção, constituindo um registo que possibilita verificar de que forma as estratégias adotadas contribuíram para a aprendizagem dos alunos (p.35). Deste modo, o plano funciona como um instrumento de regulação contínua e reflexão sobre a prática, permitindo ao professor identificar pontos fortes e áreas de melhoria, e introduzir ajustamentos necessários no desenrolar do processo educativo.

É importante salientar que a planificação não opera de forma isolada. Segundo Arends (2008), o que se planifica num determinado dia não surge isolado, mas sim tendo como base aulas anteriores e irá influenciar os planos para os dias e semanas seguintes (p. 101). Esta perspetiva reforça a importância de uma visão longitudinal do currículo, em que cada aula se inscreve numa sequência coerente e articulada de aprendizagens. Consequentemente, a planificação permite ao professor antecipar possíveis dificuldades e preparar estratégias diferenciadas, respondendo assim à diversidade presente na sala de aula e garantindo que as aprendizagens se constroem de forma progressiva e integrada.

Intimamente ligada à continuidade da sequência de aprendizagens está a necessidade de diferenciar a planificação. Segundo Haigh (2010, p.50), o professor

deve reconhecer conjuntos de alunos com capacidades diferentes, mantendo um espírito aberto e inclusivo, preparando tarefas diferenciadas que respondam adequadamente a essa diversidade. Diferenciar significa, portanto, definir percursos e opções pedagógicas diferentes para situações diversas, garantindo que cada aluno tem acesso à aprendizagem de acordo com o seu ponto de partida. Contudo, é fundamental manter um equilíbrio: diferenciar não significa estabelecer diferentes níveis de chegada conforme as condições iniciais, mas antes utilizar diferentes vias e estratégias para que todos os alunos alcancem as aprendizagens essenciais e comuns.

Segundo Roldão (2019), a flexibilidade curricular reside na possibilidade de as equipas educativas decidirem, de forma coletiva, os modos e processos mais adequados para promover a aprendizagem de todos os alunos, evitando uma lógica curricular uniformizada (p.62).

Considerando toda a importância de planificar na ação educativa e o seu impacto no funcionamento social e individual dos alunos, uma planificação pedagógica bem estruturada deverá contemplar elementos fundamentais. Como refere Roldão (1999, p.26), "constitui-se em currículo aquilo a que se atribui uma finalização em termos de necessidade e funcionalidade social e individual e que, como tal, se institui". Nesta perspetiva, uma boa planificação incorpora quatro elementos estruturantes: primeiro, a definição clara de objetivos e ambições, respondendo às questões fundamentais sobre o que a escola pretende alcançar; segundo, o estabelecimento de prioridades curriculares em função do contexto específico, articulando o currículo nacional com as necessidades dos alunos e da comunidade; terceiro, a organização das aprendizagens de forma estruturada e articulada, definindo estratégias conjuntas entre disciplinas; e quarto, a incorporação de avaliação contínua, permitindo ao professor analisar a adequação das decisões tomadas e introduzir ajustamentos necessários. Estes elementos articulados constituem a base para uma prática docente intencional, reflexiva e fundamentada.

2.3. Planificação em quadro

2.3.1. Planificação da aula (1.º ano)

A Tabela 5 é referente a uma aula planificada por mim, inserida na componente de Português, realizada com uma turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A atividade teve a duração de 45 minutos e foi planeada com o objetivo de lecionar a divisão silábica.

Tabela 5

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

Plano aula (plano sujeito a alterações)			
Ano: 1.º ano		Disciplina: Português	
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
45 min	•Consciência Fonológica •Habilidade Fonémicas	•Realizar a leitura do livro “Tenho tantas saudades tuas!”, projetando imagens do mesmo; •Colocar, oralmente, questões de interpretação do livro; •Relembrar a divisão silábica, com apoio de um <i>PowerPoint</i>, colocando imagens legendadas do texto; •Explicar os monossílabos com mais de três letras; •Distribuir por cada aluno um envelope com palavras, e uma placa; •Desafiar os alunos a procederem à divisão silábica das palavras, escrevendo-as na placa; •Corrigir com a turma as divisões silábicas;	•Livro: “Tenho tantas saudades tuas!”; •<i>PowerPoint</i> de apoio; •Placas de apoio à escrita;

A aula teve início com a leitura do livro "Tenho tantas saudades tuas!", acompanhada da projeção de imagens associadas à narrativa, estratégia que permitiu facilitar a compreensão do texto por parte dos alunos. Esta abordagem mais visual e contextualizada favoreceu o envolvimento e a atenção dos alunos durante a atividade de leitura.

Segundo Sim-Sim (2007), o ensino da compreensão da leitura exige estratégias que incentivem o desenvolvimento linguístico dos alunos, promovam o seu comportamento enquanto leitores e ampliem o conhecimento que possuem sobre o mundo (p. 11). Foi com esse propósito que a leitura do livro se fez acompanhada de imagens projetadas e de questões de interpretação oral, e não como um momento passivo de audição do texto.

Seguidamente, foram colocadas questões de interpretação oral, com o objetivo de explorar o conteúdo do texto e verificar a compreensão dos alunos. Este momento

promoveu a participação ativa e a expressão oral, permitindo aos alunos partilhar ideias e construir significados a partir da leitura realizada.

A aula prosseguiu com a revisão da divisão silábica, recorrendo ao apoio de um PowerPoint com imagens legendadas, facilitando a identificação das sílabas nas palavras. Foi também abordado o conceito de monossílabos com mais de três letras, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento linguístico dos alunos.

Ruivo (2014) considera a consciência fonológica uma das competências fundamentais para desenvolver o potencial linguístico da criança e promover uma melhor literacia (p. 48). Foi essa competência que a revisão da divisão silábica, com apoio de imagens legendadas, procurou consolidar sobretudo através dos monossílabos com mais de três letras, um caso que exige maior atenção à estrutura sonora da palavra.

Posteriormente, foi realizada uma atividade prática, na qual cada aluno recebeu um envelope com palavras e uma placa de apoio à escrita, sendo desafiados a proceder à divisão silábica das palavras. Esta estratégia favoreceu a consolidação das aprendizagens e o desenvolvimento da autonomia.

Vale (2002) defende que os materiais manipuláveis permitem aos alunos refletir sobre as aprendizagens realizadas e aplicar os conteúdos de forma ativa, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e duradoura (p. 51). O envelope com palavras e a placa de apoio à escrita cumpriram essa função: transformaram a divisão silábica de um exercício mental abstrato numa tarefa manipulável, com um resultado visível e corrigível pelos próprios alunos.

Por fim, as divisões silábicas foram corrigidas em conjunto com a turma, constituindo um momento de esclarecimento de dúvidas e consolidação dos conhecimentos adquiridos.

2.3.2. Planificação da aula (2.º ano)

A Tabela 6 é referente a uma aula planificada por mim, inserida na componente de Matemática, realizada com uma turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A atividade teve a duração de 40 minutos e foi planeada com o objetivo de lecionar a numeração romana.

Tabela 6

Plano de aula da componente Matemática no 2.º ano do 1.º CEB

Plano aula (plano sujeito a alterações)			
Ano: 2.º ano		Disciplina: Matemática	
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
40 min	• Numeração romana	• Distribuir previamente o <i>puzzle</i> a cada aluno; • Solicitar à turma que resolvam o <i>puzzle</i>, de forma a guiar ao tema da mesma; • Questionar os alunos, de forma organizada, sobre o que observam na imagem; • Colocar o <i>power point</i> e explicar quem era o povo romano; • Comentar a palavra “romana,” fazendo referência à família de palavras; • Localizar no mapa da Europa, Itália; • Comentar os vestígios romanos em Portugal, dando exemplos; • Relembrar o valor de cada letra e as suas regras; • Referir que na atualidade a numeração que usamos é a numeração árabe; • Explicar o exercício oralmente e solicitar aos alunos que resolvam o mesmo; • Concluir a aula com um jogo de aplicação de conhecimentos (escrever a numeração árabe onde está escrito a numeração romana e escrever a numeração romana onde está escrito a numeração árabe);	• <i>PowerPoint</i>; • Envelope; • <i>Puzzle</i>; • PostTiK; • Peças com numeração romana; • Peças com algarismos; • Escudos.

A aula teve início com a distribuição de um *puzzle* a cada aluno, com o objetivo de despertar a curiosidade e introduzir o tema de forma lúdica. Após a sua resolução, os alunos foram questionados sobre o que observavam na imagem, promovendo a participação ativa e a construção do conhecimento a partir da descoberta.

Balancho e Coelho (1996) referem que para motivar um aluno em determinado trabalho escolar é necessário apresentá-lo como uma atividade interessante ou como uma situação problemática cuja resolução seja significativa para o próprio aluno (p. 21). Foi por essa razão que a aula não começou com uma definição de numeração romana, mas com um *puzzle* a decifrar a curiosidade sobre a imagem final funcionou como o problema significativo que antecedeu qualquer explicação formal.

De seguida, recorri à apresentação de um *PowerPoint* para explicar quem era o povo romano, estabelecendo uma ligação entre o conteúdo matemático e o contexto histórico. Foram também abordados aspetos como a origem da palavra "romana" e a sua relação com a família de palavras, bem como a localização de Itália no mapa da Europa.

Segundo Leite e Relvas (2022), o sistema educativo português dispõe de autonomia curricular para desenvolver processos de articulação horizontal, que devem garantir a aprendizagem dos conceitos estruturantes de cada disciplina e tornar visíveis as conexões entre as diferentes áreas do saber (pp. 23-24). A ligação estabelecida entre a Matemática, a origem da palavra "romana" e a localização de Itália no mapa foi exatamente esse exercício de articulação horizontal, os conceitos estruturantes de disciplinas diferentes tornaram-se visíveis numa só aula, e não em compartimentos isolados.

A opção por apresentar vestígios romanos presentes em Portugal teve como intenção tornar a aprendizagem mais significativa, aproximando os conteúdos históricos da realidade dos alunos. Do mesmo modo, a referência à utilização da numeração árabe no quotidiano permitiu estabelecer uma ponte entre o conhecimento novo e as experiências dos alunos, facilitando a compreensão e a consolidação dos conteúdos trabalhados. Segundo Leite (2012), a articulação entre conteúdos e a articulação curricular justifica-se pelos modos de apropriação do conhecimento, bem como pela atribuição de sentido às situações vividas pelos alunos (p.89). Como referem, por sua vez, Leite e Valente (2024), o currículo formal deve ser perspectivado tendo em conta o desenvolvimento do aluno, originando experiências de aprendizagem que facilitem a integração de novos conhecimentos (p. 45). A referência à numeração árabe no quotidiano dos alunos foi essa tentativa de integração, o novo conteúdo (numeração romana) ancorou-se em algo que os alunos já usavam todos os dias.

A opção de propor um exercício de aplicação, explicado oralmente, teve como intenção verificar a compreensão dos conteúdos trabalhados e promover a autonomia dos alunos na resolução de tarefas. Esta estratégia permitiu ainda identificar possíveis dificuldades, possibilitando um acompanhamento mais individualizado durante a realização da atividade. Segundo Canavarro et al. (2019), a aprendizagem da Matemática deve contemplar experiências que promovam a comunicação matemática, a prática fundamentada de procedimentos e o estabelecimento de conexões entre os diferentes conteúdos (p.39).

A aula terminou com um jogo de correspondência entre a numeração romana e a numeração árabe. A opção por uma atividade lúdica no momento final da aula teve como propósito consolidar os conhecimentos adquiridos de forma dinâmica e motivadora, promovendo o envolvimento e a participação ativa de todos os alunos. Segundo Palhares (2004), o ensino através do jogo de estratégia assenta em situações

de resolução de problemas, em que cada participante tem de executar diversas ações para atingir o objetivo, uma dinâmica que desenvolve competências transferíveis para a resolução de problemas em geral, e não apenas no contexto específico do jogo (p. 142). O jogo de correspondência entre numeração romana e árabe funcionou exatamente assim: o desafio final não testava só o conteúdo matemático, testava também a capacidade de os alunos se organizarem e decidirem estratégias em conjunto para o resolver mais rapidamente.

2.3.3. Planificação da aula (3.º ano)

A Tabela 7 é referente a uma aula planificada por mim, inserida na componente de Estudo do Meio, realizada com uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A atividade teve a duração de 40 minutos e foi planeada com o objetivo de lecionar a Reconquista Cristã e a formação do reino de Portugal.

Tabela 7

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

Plano aula (plano sujeito a alterações)			
Ano: 3.º ano		Disciplina: Estudo do Meio- História de Portugal	
Tempo	Domínios	Estratégias	Recursos
40 min.	- Reconquista Cristã - Formação de Portugal	- Iniciar a aula com o áudio de uma notícia de forma a contextualizar o tema da aula; - Questionar à turma, de forma organizada, o que acabaram de ouvir; - Apresentar um <i>Power Point</i>, para acompanhar a matéria a lecionar; - Distribuir por cada aluno, um jornal, com o título “O Reconquistador”, com atividades sobre o tema; - Corrigir o jornal “O Reconquistador”, em conjunto com a turma, - Concluir a aula, com um desafio à turma, a realização de um Quizz, com questões sobre a matéria lecionada.	- Power Point - Jornal “O Reconquistador”;

A opção por iniciar a aula com a audição de um áudio, criado para simular uma notícia, teve como intenção contextualizar o tema de forma dinâmica e criativa, despertando a curiosidade dos alunos e promovendo a interpretação da informação apresentada. Segundo Fernandes (2023), o conhecimento prévio é fundamental para a compreensão, uma vez que permite ao aluno reinterpretar e reorganizar continuamente a informação. Desta forma, o novo conhecimento vai sendo integrado e articulado com

os saberes já adquiridos, possibilitando a construção de novos significados e aprofundando a aprendizagem (p.7). Foi por isso que o áudio inicial não se limitou a "anunciar" o tema, convidou os alunos a interpretar pistas antes de qualquer explicação formal ser dada.

De seguida, foi apresentado um *PowerPoint* de apoio à explicação dos conteúdos, servindo de suporte visual à aprendizagem. Esta estratégia permitiu organizar a informação e facilitar a compreensão dos conteúdos históricos, contribuindo para uma abordagem mais estruturada dos temas da Reconquista Cristã e da formação de Portugal. Hargreaves et al. (2001) referem que o uso crescente da tecnologia em sala de aula permite criar ambientes de aprendizagem mais ricos, capazes de contemplar diferentes estilos de aprendizagem e proporcionando um acesso mais rápido à informação (pp. 188-189). A utilização do *PowerPoint* cumpriu precisamente esse papel de suporte visual, permitindo compensar, com imagens e esquemas, a abstração natural de um tema histórico distante no tempo.

Posteriormente, foi distribuído a cada aluno um jornal intitulado "O Reconquistador", contendo atividades relacionadas com o tema abordado. Esta proposta permitiu aos alunos aplicar os conhecimentos adquiridos, promovendo o trabalho autónomo e o envolvimento com os conteúdos. Segundo Proença (1992), o trabalho de pesquisa surge como uma estratégia de trabalho que visa promover a autonomia dos alunos na aplicação dos conhecimentos adquiridos, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento das suas capacidades de análise sobre os conteúdos históricos trabalhados (p. 135).

A correção do jornal foi realizada em conjunto com a turma, constituindo um momento de partilha e esclarecimento de dúvidas, no qual os alunos puderam confrontar as suas respostas e consolidar as aprendizagens. Este processo contribuiu para o reforço dos conhecimentos e para a construção coletiva do saber. Segundo Correia (2010), a aprendizagem colaborativa promove a interação entre pares, na qual os alunos se apoiam mutuamente na construção do conhecimento ao longo do tempo (p.253).

Por fim, a aula foi concluída com a realização de um Quizz, que funcionou como atividade de revisão dos conteúdos lecionados. Esta estratégia permitiu avaliar de forma dinâmica a compreensão dos alunos, promovendo simultaneamente o envolvimento e a motivação. Segundo Lopes e Silva (2020), a avaliação formativa deve ser entendida como um processo contínuo e intencional, através do qual professores e

alunos recolhem sistematicamente informação sobre a aprendizagem, utilizando-a para ajustar o ensino e melhorar o desempenho dos alunos (p. 13).

2.3.4. Planificação da aula (4.º ano)

A Tabela 8 é referente a uma aula planificada por mim, inserida na componente de Português, realizada com uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A atividade teve a duração de 40 minutos e foi planeada com o objetivo de lecionar o presente do modo conjuntivo dos verbos regulares.

Tabela 8

Plano de aula da componente Português no 4.º ano do 1.º CEB

Plano aula (plano sujeito a alterações)			
Ano: 4.º ano		Disciplina: Português	
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
40 min	• Presente do modo conjuntivo (verbos regulares)	• Iniciar a aula com uma pequena história para contextualizar o tema da aula; • Relembrar a noção de verbo, conjugações e regularidade dos verbos; • Dar a noção de modo verbal, lembrando o modo já conhecido dos alunos (indicativo); • Apresentar o modo conjuntivo; • Introduzir o tempo presente do conjuntivo, fazendo uso da história inicial para exemplificar situações em que esse tempo é utilizado; • Levar os alunos a conjugar alguns verbos regulares no presente do conjuntivo; • Desafiar a turma a um jogo “Bingo dos verbos”; • Concluir a aula com esclarecimento de dúvidas existentes.	• Texto “A magia das palavras”; • Quadro interativo; • Quadro de pregas; • Palavras em cartolina;

A opção de iniciar a aula com a apresentação de uma pequena história teve como intenção, contextualizar o tema e estabelecer uma ligação entre o conteúdo a lecionar e situações próximas do quotidiano dos alunos, ativando simultaneamente os conhecimentos prévios necessários para a introdução do novo conteúdo. Como referem Leite e Valente (2024), o currículo formal é perspetivado tendo em conta o desenvolvimento do aluno, originando experiências de aprendizagem que facilitam a integração de novos conhecimentos (p.45).

Antes da introdução do novo conteúdo, procedeu-se à revisão de conceitos já adquiridos, nomeadamente a noção de verbo, as conjugações verbais, a regularidade dos verbos e o modo indicativo. Esta estratégia permitiu criar uma ponte entre os

saberes já consolidados e o novo conteúdo a aprender, facilitando a sua integração. Roldão (2009) recorda a afirmação de Ausubel (1978) no sentido de que a estratégia de ensino deve partir do ponto em que o aluno se encontra, mobilizando o conhecimento já existente como ponto de ancoragem para a construção de novos saberes (p.67).

Posteriormente, foi introduzido o modo conjuntivo, com especial incidência no tempo presente, recorrendo a exemplos contextualizados que permitiram aos alunos compreender a utilização deste modo verbal em diferentes situações. A opção por exemplos próximos da realidade dos alunos teve como propósito tornar a aprendizagem mais significativa e facilitar a compreensão das regras gramaticais. De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano, espera-se que o aluno desenvolva progressivamente o conhecimento das regras da língua, bem como a capacidade de reflexão sobre a mesma, utilizando linguagem específica para verbalizar esse conhecimento (ME, 2018c, p.4).

A exercitação da conjugação verbal assume um carácter preparatório relativamente ao momento lúdico que encerra a aula: ao sistematizar a aplicação das regras do presente do conjuntivo, constrói-se a base de que o aluno necessita para participar no "Bingo dos verbos" de forma autónoma. Como defende Kishimoto (2011), o jogo educativo não dispensa a sistematização de conceitos, antes a pressupõe, uma vez que, se o lúdico potencia a construção do conhecimento pela motivação interna, o trabalho pedagógico exige igualmente a consolidação dos conteúdos em situações que não são, em si mesmas, jogo (p. 42). Deste modo, a aplicação prática e a atividade lúdica completam-se: a primeira assegura o domínio dos conteúdos, a segunda permite recuperá-los e aplicá-los de forma envolvente.

A aula foi concluída com a realização do jogo "Bingo dos verbos", seguido de um momento de esclarecimento de dúvidas. A integração de uma atividade lúdica no momento final teve como propósito consolidar os conteúdos de forma dinâmica e motivadora, promovendo o envolvimento e a participação ativa dos alunos.

Esta opção ajusta-se ao nível de desenvolvimento dos alunos, na medida em que, como defende Tomlinson (2008), o professor deve conhecer o nível de aprendizagem atual de cada aluno para responder às suas necessidades (p. 31).

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

A tabela 9 é referente a uma atividade planificada por mim, inserida na componente de Português, que realizei com uma turma do 5.º ano. Esta atividade teve a duração de 50 minutos e foi planeada para lecionar a translineação.

Tabela 9

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

Plano aula (plano sujeito a alterações)			
Ano: 5.º ano		Disciplina: Português	
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
50 min	Gramática-Translineação.	- Escrever no quadro no quadro uma frase com uma translineação errado- “A Maria foi visitar o museu e escreveu no seu caderno uma frase bonita; - Questionar aos alunos “O que notam de estranho nesta frase?” “Podemos separar assim uma palavra no fim de uma linha?”; - Recordar a classificação das palavras quanto ao número de sílabas; - Relembra a acentuação (posição da sílaba tónica); - Reforçar a ideia de ditongo na sílaba (que não se separa); - Introduzir a “Translineação” com o conceito, e alguns exemplos; - Agrupar a turma em dois grupos para a realização da atividade prática- “O corte de palavras” e o “O Jornal translineador”; - Realizar um pequeno Quizz, com o objetivo de consolidar a matéria lecionada; - Entregar um exercício para colar no caderno e realizar como trabalho de casa.	- Power point; - Proposta de trabalho.

A aula teve início com a escrita, no quadro, de uma frase com uma translineação incorreta, com o propósito de desafiar os alunos a identificarem o erro presente. A partir desta estratégia, são colocadas questões orientadoras, incentivando os alunos a refletirem sobre a estrutura da frase e a adequação da separação silábica.

Segundo Cosme et al. (2021), o ensino pode ser entendido como um processo que conduz o aluno, de forma progressiva, à descoberta de um conceito, orientado por questões e pistas fornecidas pelo professor ao longo do percurso. Esta lógica corresponde ao método de aprendizagem por descoberta, no qual o aluno assume um papel central e ativo (p.119). Foi essa descoberta guiada que motivou a escolha de

apresentar uma frase com um erro de translineação, em vez de expor diretamente a regra: os alunos tiveram de identificar o problema antes de saberem como se chamava.

De seguida, promove-se um momento de exploração oral, no qual os alunos são questionados sobre a possibilidade de separar palavras no final de uma linha, conduzindo à construção do conceito de forma participada. Esta abordagem favorece o envolvimento dos alunos e estimula o pensamento crítico.

Segundo Skader (1984, como citado em Menezes, 1996), o questionamento permite ao professor detetar dificuldades de aprendizagem, obter *feedback* sobre aprendizagens anteriores, motivar o aluno e ajudar o aluno a pensar (pp. 105-116). Foi com esse duplo objetivo, diagnosticar e motivar, que a pergunta "Podemos separar assim uma palavra no fim de uma linha?" foi colocada à turma, em vez de a professora afirmar diretamente que a translineação estava incorreta.

Posteriormente, são revistos conteúdos essenciais para a compreensão do tema, nomeadamente a classificação das palavras quanto ao número de sílabas, a acentuação (posição da sílaba tónica) e a noção de ditongo, reforçando que este não deve ser separado. Esta consolidação de conhecimentos prévios revelou-se fundamental para a correta assimilação das regras de translineação.

Segundo Roldão (2017), aprender implica atribuir significado a uma nova informação, inserindo-a num processo que parte sempre do quadro de conhecimentos que o aluno já possui (p.21). A revisão da classificação das palavras quanto ao número de sílabas, da acentuação e do conceito de ditongo cumpriu precisamente essa função de ponto de partida sem esse conhecimento prévio ativado, o conceito de translineação não teria onde se ancorar.

Numa fase seguinte, é introduzido o conceito de “Translineação”, acompanhado de exemplos, permitindo aos alunos compreenderem as regras associadas à divisão silábica em contexto de escrita. Após esta explicação, a turma é organizada em dois grupos para a realização de atividades práticas, designadamente “O corte de palavras” e “O Jornal translineador”, promovendo o trabalho colaborativo e a aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Segundo Correia (2010), a aprendizagem colaborativa pode ser entendida sob duas perspetivas complementares: uma de natureza pedagógica, que pressupõe que a colaboração entre os alunos conduz a uma aprendizagem mais eficaz, e outra de natureza psicológica, que constata que a interação entre pares é, em si mesma, o mecanismo que desencadeia a aprendizagem (p.254). As duas atividades práticas, "O

corte de palavras" e "O Jornal translineador", foram desenhadas para explorar ambas as dimensões: a divisão em grupos não serviu apenas para dividir tarefas, serviu para que os próprios alunos, ao discutirem entre si, chegassem às regras de translineação por confronto de ideias.

Com o objetivo de consolidar a matéria lecionada, é ainda realizado um pequeno quiz, permitindo verificar o nível de compreensão dos alunos de forma dinâmica e motivadora. Por fim, propõe-se um exercício para colar no caderno e realizar como trabalho de casa, reforçando a prática autónoma.

Segundo Ferreira (2006), a avaliação formativa caracteriza-se pela recolha e análise contínua de informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem, com base em critérios definidos e partilhados com os alunos, permitindo regular e adequar as estratégias de ensino aos seus percursos de aprendizagem (p. 72).

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

A tabela 10 é referente a uma atividade planificada por mim, inserida na componente de História e Geografia de Portugal, que realizei com uma turma do 5.º ano. Esta atividade teve a duração de 50 minutos e foi planeada para lecionar os aspetos da herança romana na Península Ibérica.

Tabela 10

Plano de aula da componente História e Geografia de Portugal no 5.º ano do 2.º CEB

Plano aula (plano sujeito a alterações)			
Ano: 5.º ano		Disciplina: História e Geografia de Portugal	
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
50 min	Identificar aspetos da herança romana na Península Ibérica	- Iniciar a aula com a apresentação de um Power Point com o tema da aula: “Romanização da Península Ibérica (PI)”; - Ajudar os alunos a identificar a P.I. no mapa; - Recordar a chegada e o caminho dos romanos até à P.I.; - Visualizar imagens da herança romana (vestígios); - Explicar as utilidades de cada vestígio deixado pelos romanos;	- Power Point; - Elementos da romanização (réplicas): telha, ânfora e moeda; - Íman mosaicos; - Caixa; - Sal; - Corda; - Palhinha; - Puzzle (estrada, aquedutos,

		• Apresentar curiosidades ao longo dos slides sobre este povo (primeiras estruturas urbanas - prédios, fast food); • Dividir a turma em dois grupos; • Atribuir uma atividade dinâmica, sobre o tema, a cada grupo; • 1.ª Atividade – Kit arqueólogo para o período romano. (escavar/descobrir vestígios romanos, previamente colocados na caixa); • 2.ª Atividade – <i>Puzzle</i> (construir <i>puzzles</i> com heranças de vestígios romanos) • Distribuir um cartão com questões sobre o tema abordado em aula; • Consolidar o tema com esclarecimento de eventuais dúvidas, sobre o tema abordado em aula.	anfiteatro e termas)
--	--	--	----------------------

A aula teve início com a apresentação de um PowerPoint subordinado ao tema “Romanização da Península Ibérica”, permitindo introduzir o conteúdo de forma estruturada e visualmente apelativa. Através deste recurso, os alunos são orientados a identificar a Península Ibérica no mapa, bem como a compreender o percurso dos romanos até este território.

Segundo Lencastre e Chaves (2003), o recurso à imagem na sala de aula é hoje indispensável, na medida em que possibilita maior participação dos alunos e melhor compreensão dos conteúdos (p. 214). Foi com esse propósito que o *PowerPoint* inicial recorreu a imagens da Península Ibérica e do percurso romano, em vez de uma exposição apenas verbal do território a estudar.

De seguida, explora-se imagens da herança romana, nomeadamente vestígios deixados por este povo, acompanhadas da explicação das suas utilidades. Esta abordagem permite aos alunos compreender a importância das construções e contributos romanos, relacionando-os com o quotidiano.

Segundo Morgado et al. (2011), é possível adequar o currículo através de processos de ensino e de aprendizagem que tenham em conta as experiências, os saberes prévios e as motivações dos alunos, facilitando a forma como estes atribuem sentido e utilidade ao que aprendem (p. 156). Foi por isso que as imagens de vestígios romanos foram sempre acompanhadas da explicação da sua utilidade concreta, relacionando-os com o quotidiano dos alunos e não apenas com o passado distante.

Ao longo da apresentação, são ainda partilhadas curiosidades sobre o povo romano, incluindo aspetos relacionados com as primeiras estruturas urbanas, promovendo o interesse e o envolvimento dos alunos no tema.

Segundo Jesus (2008), entre as estratégias que o professor pode utilizar para motivar os alunos encontra-se o recurso a metodologias diversificadas que tornem a explicação das matérias mais clara, compreensível e interessante, contribuindo para captar o interesse e o envolvimento dos alunos na aprendizagem (p. 23). As curiosidades partilhadas sobre as primeiras estruturas urbanas romanas cumpriram essa função de metodologia diversificada, tornaram um tema distante no tempo mais próximo e compreensível, através de comparações inesperadas com o quotidiano atual.

Posteriormente, a turma é dividida em dois grupos, sendo atribuídas atividades dinâmicas diferenciadas. A primeira consiste na realização de um “kit arqueólogo”, no qual os alunos têm de escavar e descobrir vestígios romanos previamente colocados numa caixa. A segunda atividade baseia-se na construção de *puzzles* relacionados com elementos da herança romana, como estradas, aquedutos, anfiteatros e termas. Estas atividades permitem a aplicação prática dos conhecimentos e promoveram o trabalho colaborativo.

Segundo Leite (2001, como citado em Bonito & Oliveira, 2023), o trabalho prático, entendido como toda e qualquer atividade em que o aluno esteja ativamente envolvido, constitui uma forma de desenvolver a capacidade de aprender a aprender, mobilizando os conhecimentos prévios, pesquisando informação e construindo novos conhecimentos, de natureza conceptual e procedimental (p.19). O “kit arqueólogo” e a construção de *puzzles* com elementos da herança romana são exemplos concretos dessa mobilização ativa: os alunos não receberam informação já organizada, tiveram de a procurar e reconstruir por si próprios.

Numa fase seguinte, é distribuído um cartão com questões sobre o tema abordado, com o objetivo de verificar a compreensão dos conteúdos lecionados. Por fim, a aula termina com um momento de esclarecimento de dúvidas, permitindo consolidar as aprendizagens e reforçar eventuais dificuldades.

Segundo Barreira et al. (2006), a avaliação assume uma função pedagógica de ajuda, não bastando constatar as dificuldades dos alunos, sendo necessário propor meios e atividades de apoio que lhes permitam superá-las (p. 95).

2.3.7. Planificação da aula (6.º ano – História e Geografia de Portugal)

A tabela 11 é referente a uma atividade planificada por mim, inserida na componente de História e Geografia de Portugal, que realizei com uma turma do 6.º ano. Esta atividade teve a duração de 50 minutos e foi planeada para lecionar a implementação da República em Portugal.

Tabela 11

Plano de aula da componente História e Geografia de Portugal no 6.º ano do 2.º CEB

Plano aula (plano sujeito a alterações)			
Ano: 6.º ano		Disciplina: História e Geografia de Portugal	
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
50 min	Portugal do século XX- A implantação da República.	- Projetar a imagem da bandeira nacional, para realizar questões que indiquem o tema da aula; - Expor e explicar conteúdos: “A crise da Monarquia”, “A Implantação da República- 5 de outubro de 1910”, “Os novos símbolos da República” e “A Constituição de 1911”; - Consolidar o tema da aula, com um exercício projetado. Excerto da constituição com questões de interpretação; - Realizar a correção do exercício projetado; - Finalizar a aula com a entrega de uma bandeira (preto e branco) a cada aluno, para colorirem em casa.	- Power Point; - Bandeiras para colorir.

A aula teve início com a projeção da imagem da bandeira nacional, com o intuito de suscitar questões orientadoras que permitissem aos alunos identificar o tema da aula. Esta estratégia possibilita a ativação do interesse e a introdução do conteúdo de forma motivadora e contextualizada.

Como sublinha Santos (2022), a motivação é determinante no processo de ensino e de aprendizagem, competindo ao professor o papel de a estimular, já que os alunos motivados potenciam as suas aprendizagens. Foi por isso que a aula não começou diretamente com a exposição dos conteúdos, mas com a projeção da bandeira nacional como elemento provocador, a curiosidade sobre o motivo da sua escolha antecedeu qualquer explicação factual sobre a Implantação da República.

De seguida, procede-se à exposição e explicação dos conteúdos, nomeadamente “A crise da Monarquia”, “A Implantação da República – 5 de outubro de 1910”, “Os novos símbolos da República” e “A Constituição de 1911”. A

apresentação destes temas permite aos alunos compreenderem a sequência dos acontecimentos históricos e as transformações ocorridas neste período.

Posteriormente, é proposto um exercício projetado, baseado num excerto da Constituição, acompanhado de questões de interpretação, com o objetivo de consolidar os conhecimentos adquiridos. Esta atividade promove a compreensão dos conteúdos e a capacidade de análise dos alunos.

Segundo Pluckrose (1996, como citado em Schmidt e Cainelli, 2012), a identificação histórica constitui um exercício de reconstrução do passado, assente em fontes que sejam acessíveis aos alunos, permitindo-lhes apreciar de forma informada as condições e os pontos de vista de outras pessoas de outros tempos (p. 104). Foi essa reconstrução informada que se procurou com o excerto da Constituição de 1911: os alunos não leram o documento como uma curiosidade histórica isolada, mas como uma fonte que lhes permitia aceder diretamente ao ponto de vista dos intervenientes da época.

Após a realização da tarefa, realiza-se a correção do exercício em conjunto com a turma, permitindo esclarecer dúvidas e reforçar os conteúdos lecionados. Este momento é significativo para a verificação das aprendizagens e para o ajustamento do processo de ensino.

Segundo Barreira et al. (2006), a correção realizada no final de uma etapa de ensino permite ao professor regular a aprendizagem dos alunos, identificando quais os objetivos atingidos e quais os que não foram, de modo a propor, a partir desse momento, as atividades de apoio adequadas (p. 102). Essa regulação foi visível na forma como as respostas dos alunos ao exercício projetado permitiram identificar, ainda durante a aula, quais os conteúdos que exigiam maior consolidação.

Por fim, a aula termina com a distribuição de uma bandeira, em preto e branco, a cada aluno, para colorirem em casa, promovendo a continuidade da aprendizagem fora da sala de aula e o contacto com os símbolos nacionais.

2.3.8. Planificação da aula (6.º ano – Português)

A tabela 12 é referente a uma atividade planificada por mim, inserida na componente de Português, que realizei com uma turma do 6.º ano. Esta atividade teve a duração de 50 minutos e foi planeada com o intuito que os alunos criem texto de opinião com juízos de valores sobre situações vividas e sobre leituras feitas.

Tabela 12*Plano de aula da componente de Português no 6.º ano do 2.º CEB*

Plano aula (plano sujeito a alterações)			
Ano: 6.º ano		Disciplina: Português	
Tempo	Conteúdos	Estratégias	Recursos
50 min	Produzir textos de opinião com juízos de valor sobre situações vividas e sobre leituras feitas.	• Iniciar a aula projetando o título do tema a abordar, questionando a turma os seus conhecimentos prévios do tema; • Clarificar o tema com apoio de um Power Point, com o enfoque em terminologias a ter em conta no desenvolver do texto; • Pedir aos alunos que realizem um texto de opinião, respeitando a existência de diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta finalidades como narrar, descrever, informar; • Consolidar a aula, levando os alunos à divulgação e partilha dos textos produzidos pelos alunos;	• <i>Power Point</i>; • Proposta de Trabalho.

A aula teve início com a projeção do título do tema a abordar, sendo colocadas questões à turma com o intuito de identificar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente à produção de textos de opinião. Esta estratégia permite envolver os alunos desde o início da aula e ativar saberes anteriormente adquiridos. De acordo com as Aprendizagens Essenciais de Português do 6.º ano, a aprendizagem da escrita deve contemplar a produção de textos com diferentes finalidades, incluindo a transmissão de conhecimento e a defesa de uma opinião fundamentada. (ME, 2018d, p. 4)

De seguida, clarifica-se o tema com o apoio de um PowerPoint, no qual são abordadas as principais terminologias e aspetos a considerar na elaboração de um texto de opinião. Esta explicação permite orientar os alunos quanto à estrutura e às características deste tipo de texto, promovendo uma melhor compreensão do que lhes seria solicitado.

Posteriormente, é proposto aos alunos que realizassem um texto de opinião, tendo em consideração diferentes formas de organização textual e finalidades, como narrar, descrever e informar. Esta atividade possibilita a aplicação prática dos conteúdos abordados e incentivou a expressão escrita, promovendo o desenvolvimento da capacidade argumentativa.

Segundo Lemos et al. (2022), a produção de um texto de opinião constitui uma prática de escrita argumentativa em que o aluno sustenta um ponto de vista com base em argumentos, desenvolvendo o espírito crítico e apropriando-se dos mecanismos da língua (p.2). Foi por isso que a atividade não se limitou a pedir um texto sobre um tema

qualquer: exigiu que os alunos escolhessem uma finalidade (narrar, descrever ou informar) e sustentassem essa escolha com argumentos próprios, em vez de reproduzirem uma opinião genérica.

Numa fase final, são partilhados os textos produzidos pelos alunos, promovendo a divulgação dos seus trabalhos e a troca de ideias entre os pares. Este momento é importante para o desenvolvimento da oralidade, do espírito crítico e do respeito pelas opiniões dos outros.

No domínio da Oralidade, espera-se que os alunos revelem respeito pelos princípios de cortesia e de cooperação na interação verbal, dimensão que se mobiliza no momento de partilha e troca de ideias sobre os textos produzidos (Buescu et al., 2015, p. 19).

Por fim, a aula é consolidada através da reflexão sobre os textos apresentados, permitindo reforçar os conteúdos trabalhados e esclarecer eventuais dúvidas.

Capítulo 3 — Dispositivos de avaliação

3.1.Síntese do capítulo

Este capítulo tem como propósito analisar a relevância da avaliação no processo educativo, considerando-a enquanto elemento estruturante da prática pedagógica e fator determinante na promoção do sucesso escolar. A partir de uma fundamentação teórica apoiada em contributos da investigação na área, procura-se compreender de que modo as diferentes concepções e modalidades de avaliação influenciam a regulação do ensino e a consolidação das aprendizagens.

Com base nesse enquadramento, procede-se à apresentação de quatro instrumentos de avaliação concebidos e aplicados em contexto do estágio profissional. Cada instrumento é descrito tendo em conta o cenário pedagógico em que foi implementado, os objetivos que orientaram a sua construção e os critérios definidos para a apreciação do desempenho dos alunos, organizados de forma sistematizada. Seguidamente, é desenvolvida uma apreciação crítica dos resultados obtidos, incidindo sobre a sua pertinência, eficácia e contributo para a melhoria das práticas educativas.

A análise realizada evidencia que a avaliação, quando planeada de forma rigorosa e integrada na dinâmica da sala de aula, constitui um recurso essencial para orientar o trabalho docente e apoiar o progresso dos alunos, assumindo-se como um processo contínuo, reflexivo e articulado com os princípios de uma aprendizagem com sentido e significado.

3.2.Fundamentação Teórica

Quando se fala de avaliação e em paralelismo às aprendizagens dos alunos, esta tem um papel essencial no percurso formativo, de modo que é muito mais do que classificar. Como reiteram Leite e Fernandes (2002), “...a avaliação de uma perspetiva de construção de saberes é muito limitada e superficial.” (p.11).

Segundo Mérenne-Schoumaker (1994), avaliar é uma apreciação quantitativa ou qualitativa da aprendizagem do aluno, tendo em conta os objetivos propostos pelo docente e as orientações educacionais em vigor. Esta função constitui uma das grandes

funções do ensino, na medida em que visa otimizar as aprendizagens, tendo subjacentes os diagnósticos realizados (p. 200).

Deste ponto de vista é necessário adaptar o currículo a cada instituição, mas essencialmente às necessidades de cada aluno, de modo que se reconheça o desenvolvimento dos saberes, assim como as competência e interesses dos estudantes. Fernandes (2021f) defende que avaliar consiste em verificar aquilo que os alunos são capazes de realizar num determinado momento, com base em critérios previamente definidos e nas suas descrições — em vez de estabelecer comparações com médias ou com o desempenho do grupo, como sucede na avaliação de referência normativa (p. 4). O mesmo autor acrescenta que as tarefas de avaliação devem proporcionar ao aluno um verdadeiro processo de aprendizagem, através de atividades que desenvolvam e alarguem os seus conhecimentos e capacidades, em articulação com os objetivos previstos no currículo (p. 4).

Segundo Pedrosa et al. (2022), as leis sobre avaliação em Portugal centram-se na avaliação formativa e sumativa, entendidas como pilares orientadores que devem reunir os elementos que influenciam a aprendizagem dos alunos. Os resultados obtidos fornecem aos professores informação que lhes permite manter ou alterar a dinâmica da leção, a nível coletivo ou individual (p. 21).

Como sustenta ainda Mérenne-Schoumaker (1994), estas avaliações permitem conduzir a turma a maior sucesso na sequência das aprendizagens: o professor pode identificar os pontos fortes e fracos dos alunos, maximizando o percurso académico, e ajustar a estrutura didática sempre que a sua atuação o exija, mantendo-se coerente com as linhas orientadoras previamente definidas (p. 202).

O Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, refere que o modelo de avaliação se centra na melhoria das aprendizagens e no sucesso dos alunos, valorizando a avaliação contínua como principal instrumento da avaliação interna.

Baptista (2000) refere que as funções da avaliação advêm das funções que se dedicam à escola. A avaliação confere uma dimensão social que vai para além do estabelecimento escolar e serve de estrutura à própria formação da sociedade. Tem a função pedagógica, de regular as aprendizagens, de gerir melhor os processos educativos e de contribuir para a formação do aluno. (p.23)

Como refere Hargreaves (1989, como citado em Hargreaves et al., 2001), a avaliação não pode estar dissociada do programa de ensino — é um passo que se segue à aprendizagem, surgindo depois da instrução (p. 143).

3.3.Avaliação da atividade da componente de Matemática – 2.º

Ano

3.3.1. Contextualização da atividade

A atividade (cf. Apêndice 1) foi desenvolvida no âmbito da componente de Matemática, numa turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a duração aproximada de 60 minutos, tendo como foco a introdução ao tratamento de dados através da construção e interpretação de pictogramas (correspondência “um para vários”), de acordo com as Aprendizagens Essenciais. O pictograma consiste numa representação gráfica de dados através de imagens ou símbolos, permitindo organizar e interpretar informação de forma visual e simplificada. A aula teve início com a visualização de vídeos didáticos, que permitiram aos alunos contactar com exemplos de representações gráficas e compreender elementos essenciais como o título, a legenda e a fonte. Seguiu-se um momento de diálogo orientado, com o intuito de consolidar os conceitos apresentados e esclarecer eventuais dúvidas.

Posteriormente, os alunos realizaram uma proposta de trabalho que consistiu na organização e representação de um conjunto de dados fornecidos, através da construção de um pictograma, respeitando as convenções trabalhadas. Esta tarefa implicou a mobilização de competências de contagem, organização e interpretação de informação.

Ao longo da atividade, privilegiou-se a autonomia dos alunos, sendo a intervenção docente centrada no apoio e orientação do raciocínio. A aula culminou com um momento de partilha e análise dos trabalhos, possibilitando a verificação da compreensão dos conteúdos e a reflexão sobre as estratégias utilizadas.

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios da avaliação

A avaliação da atividade foi estruturada com base em três parâmetros fundamentais: Construção do pictograma, Interpretação e análise dos dados e Aplicação de conhecimentos matemáticos. Estes parâmetros permitiram avaliar, de forma

integrada, as competências dos alunos no domínio do tratamento de dados, considerando não apenas o produto final, mas também o processo de resolução.

O parâmetro **Pictograma** teve como objetivo avaliar a capacidade dos alunos para construir corretamente o pictograma, respeitando a correspondência “um para vários” e utilizando adequadamente a legenda. Foram considerados diferentes níveis de desempenho, desde a construção correta do pictograma até à presença de incorreções, incompletude ou ausência de resposta.

O parâmetro **Interpretação e análise de dados** incidiu sobre a leitura, tradução e compreensão da informação representada, através da resposta às questões propostas. Neste parâmetro, foram avaliadas a adequação das respostas, a capacidade de interpretar os dados e as dificuldades demonstradas na análise da informação.

Por fim, o parâmetro **Aplicação de conhecimentos matemáticos** procurou avaliar a capacidade dos alunos para resolver corretamente as tarefas propostas, mobilizando competências de cálculo, raciocínio e resolução de problemas. Os critérios definidos contemplaram o domínio adequado dos conteúdos, a resolução parcial das tarefas ou a existência de dificuldades significativas na sua realização.

A tabela seguinte apresenta os critérios de avaliação definidos para cada parâmetro, bem como as respetivas cotações atribuídas.

Tabela 13

Distribuição das cotações pelos critérios definidos para cada parâmetro para a proposta de trabalho da componente de Matemática do 2.º ano

	Parâmetros	CrITÉrios avaliaÇão	Cotação	
1	Pictograma	1.1 Constrói corretamente o pictograma, respeitando a correspondência apresentando legenda adequada.	4	4
		1.2 Constrói o pictograma com pequenas incorreções;	3	
		1.3 Apresenta um pictograma incompleto ou com erros;	1,5	
		1.4 Não constrói o pictograma	0	
2	Interpretação e análise de dados	2.1 Traduz corretamente os dados e responde adequadamente às questões.	3	3
		2.2 Apresenta corretamente à maioria das questões, com algumas dificuldades.	1,5	

		2.3 Apresenta respostas incorretas ou incompletas.	0	
3	Aplicação de conhecimentos matemáticos	3.1 Resolve corretamente as tarefas, demonstrando domínio dos conteúdos.	3	3
		3.2 Resolve parcialmente as tarefas, evidenciando algumas dificuldades.	1,5	
		3.3 Não resolve corretamente as tarefas.	0	
			Total: 10 valores	

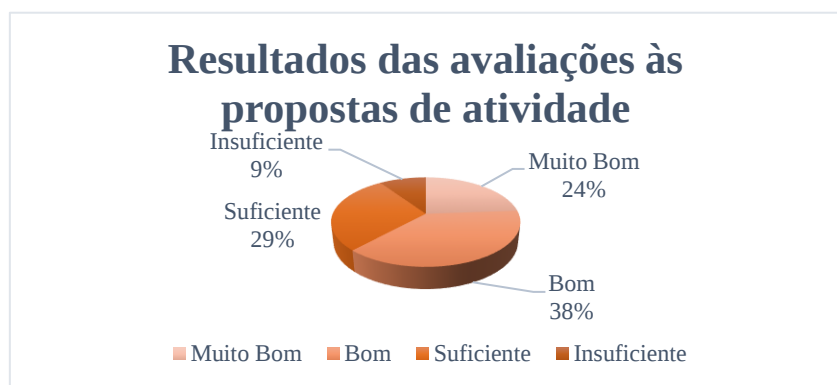
3.3.3. Apresentação e análise de resultados

A análise dos resultados obtidos nesta atividade parte das avaliações atribuídas aos alunos, numa escala de 0 a 10 valores, posteriormente organizadas por níveis de desempenho. De um modo geral, verifica-se uma distribuição maioritária nos níveis intermédios e superiores, o que revela um desempenho globalmente positivo da turma. A média obtida situou-se nos 3,77 valores, evidenciando que a maioria dos alunos conseguiu atingir os objetivos definidos para a atividade.

A leitura do gráfico (Figura 1) permite observar que a maior concentração de alunos se situa nos níveis de “Suficiente” e “Bom”, sendo reduzida a percentagem de classificações nos níveis mais baixos. Esta distribuição indica que os alunos, na sua maioria, compreenderam os princípios associados à representação de dados através de pictogramas, nomeadamente a correspondência “um para vários” e a organização da informação.

Figura 1

Resultados da avaliação da proposta de trabalho da componente de Matemática no 2.º ano



Contudo, a partir de uma análise mais detalhada das respostas, verificamos algumas dificuldades, sobretudo nas tarefas que exigiam interpretação de dados e mobilização de raciocínio matemático. Enquanto a construção do pictograma foi, em geral, realizada com sucesso, verificaram-se mais fragilidades nas questões de análise e resolução de problemas, o que sugere a necessidade de reforçar este tipo de competências em futuras intervenções pedagógicas. Segundo Fernandes (2021e), ao realizar-se uma avaliação formativa, apresentam-se aos alunos resultados sobre o seu desempenho, indicando-lhes quais os esforços a realizar para alcançarem os objetivos de aprendizagem (p. 8). Foi com esse propósito que as dificuldades identificadas na interpretação de dados não ficaram apenas registadas nesta análise, quero devolvê-las à turma, em momentos futuros, como indicação concreta do que precisam de trabalhar mais.

Estes resultados devem ser analisados à luz das orientações curriculares para este nível de ensino, que valorizam não só a representação, mas também a interpretação e utilização de dados em diferentes contextos. As aprendizagens essenciais de Matemática para o 2.º ano orientam para que no domínio da Organização e Tratamento de Dados, os alunos desenvolvam literacia estatística em duas dimensões complementares: por um lado, a capacidade de ler e interpretar informação representada em tabelas, gráficos e diagramas; por outro, a competência para conduzir pequenos estudos, recolhendo dados de natureza qualitativa e quantitativa discreta, e organizando e representando a informação obtida (ME, 2018b, p.4).

A avaliação realizada assume, assim, um papel relevante na identificação das aprendizagens consolidadas e das dificuldades dos alunos, permitindo orientar a prática pedagógica. Segundo Roldão (2003), "avaliar competências vai obrigar a focar a avaliação naquilo que o nosso ensino conseguiu ou não" (p. 50). No seguimento da ideia da mesma autora (Roldão, 2003, p. 41), avaliar implica criar mecanismos de acompanhamento do processo, permitindo ajustá-lo e reorganizá-lo progressivamente.

Neste sentido, os dados obtidos reforçam a importância de continuar a desenvolver atividades que promovam a interpretação, o raciocínio e a autonomia, através de propostas diversificadas e ajustadas ao nível dos alunos.

3.4.Avaliação da atividade da componente de Estudo do Meio 3.º

Ano

3.4.1. Contextualização da atividade

Este dispositivo de avaliação foi aplicado a uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituída por 22 alunos, no âmbito da disciplina de Estudo do Meio – História de Portugal, com o intuito de avaliar as aprendizagens realizadas relativamente ao tema da Reconquista Cristã e da formação do reino de Portugal. A atividade foi implementada como estratégia de consolidação dos conteúdos abordados em aula, assumindo uma natureza predominantemente sumativa. Para tal, foi utilizada uma ficha de trabalho em formato de jornal (cf. Apêndice 2), contendo um texto lacunar relacionado com os acontecimentos, personagens e conceitos históricos explorados durante a aula.

Os alunos foram desafiados a completar os espaços em branco do texto, mobilizando os conhecimentos adquiridos ao longo da aula. A atividade permitiu avaliar a atenção e compreensão dos conteúdos trabalhados, bem como a capacidade de aplicação de conhecimentos, interpretação histórica e organização cronológica dos acontecimentos. Paralelamente, procurou-se desenvolver competências relacionadas com a identificação de personagens e acontecimentos relevantes da História de Portugal, constituindo igualmente um instrumento de recolha de informação acerca das aprendizagens consolidadas e das dificuldades evidenciadas pelos alunos.

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios da avaliação

A presente rubrica destina-se a avaliar as aprendizagens dos alunos no âmbito do tema da Reconquista Cristã e da formação do reino de Portugal, através da realização de uma ficha de trabalho em formato de jornal, contendo um texto lacunar relacionado com os conteúdos explorados em aula. O principal objetivo consistiu em avaliar a compreensão e consolidação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos relativamente aos principais acontecimentos, personagens e conceitos históricos abordados.

Para a construção desta rubrica foram definidos os seguintes critérios de avaliação: compreensão dos conteúdos históricos, aplicação de conhecimentos, interpretação da informação, rigor e correção das respostas, organização temporal

(cronologia) e envolvimento na tarefa. Para cada critério foram estabelecidos cinco níveis de desempenho – Fraco (1), Insuficiente (2), Suficiente (3), Bom (4) e Muito Bom (5) –, permitindo uma análise clara e objetiva das aprendizagens e das dificuldades evidenciadas pelos alunos. A adoção desta escala fundamenta-se no facto de corresponder ao sistema de avaliação utilizado no Ensino Básico. Na Tabela 14 encontra-se sistematizada a rubrica de avaliação, com os respetivos critérios, níveis de desempenho e descritores.

Tabela 14

Rubrica de avaliação da atividade sobre a Reconquista Cristã e a formação de Portugal

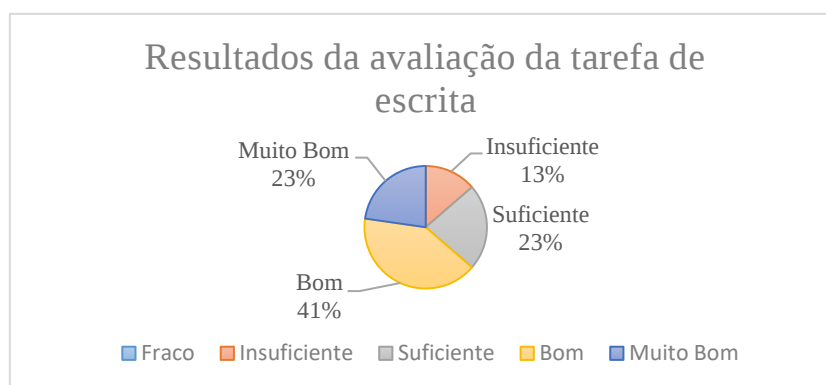
Níveis Desempenho Critérios	Fraco (1)	Insuficiente (2)	Suficiente (3)	Bom (4)	Muito Bom (5)
Compreensão dos conteúdos históricos	Não identifica personagens nem acontecimentos históricos relevantes.	Identifica alguns elementos históricos, mas de forma incorreta ou muito limitada.	Identifica personagens e acontecimentos essenciais de forma simples.	Identifica corretamente os principais conteúdos históricos trabalhados.	Demonstra compreensão clara e aprofundada dos conteúdos históricos abordados.
Aplicação de conhecimentos	Não mobiliza os conhecimentos adquiridos nas situações apresentadas.	Mobiliza os conhecimentos adquiridos com incorreções frequentes.	Mobiliza os conhecimentos adquiridos de forma parcialmente adequada.	Mobiliza adequadamente os conhecimentos adquiridos nas situações apresentadas.	Mobiliza os conhecimentos adquiridos de forma adequada, completa e contextualizada.
Interpretação da informação	Não compreende as informações apresentadas, nem responde adequadamente às questões.	Compreende parcialmente as informações apresentadas, revelando dificuldades frequentes na interpretação.	Entende as informações, mais explícitas e responde de forma simples.	Entende adequadamente a maioria das informações apresentadas.	Entende corretamente todas a informação, demonstrando compreensão crítica e segura.
Rigor na mobilização de conhecimentos históricos	Apresenta muitas incorreções históricas que comprometem a compreensão das respostas.	Apresenta várias incorreções, comprometendo parcialmente a compreensão.	Apresenta algumas incorreções, mas as respostas são globalmente compreensíveis.	Responde corretamente à maioria das questões, com rigor histórico adequado.	Apresenta respostas corretas, completas e historicamente rigorosas.
Organização temporal	Não identifica corretamente a sequência temporal dos acontecimentos.	Revela dificuldades frequentes na identificação cronológica dos acontecimentos.	Identifica alguns acontecimentos de forma simples.	Ordena adequadamente os principais acontecimentos no tempo.	Demonstra domínio claro da sequência cronológica dos acontecimentos históricos.
Envolvimento na tarefa	Revela pouco interesse e reduzida participação na tarefa.	Participa de forma limitada e com pouca autonomia na tarefa.	Demonstra empenho moderado na realização da tarefa.	Revela interesse, empenho e autonomia adequados à tarefa.	Demonstra elevado empenho, autonomia e envolvimento ao longo da tarefa.

3.4.3. Apresentação e análise de resultados

Após a aplicação da proposta de trabalho em formato de jornal, procedeu-se à análise dos resultados obtidos, com o objetivo de compreender o nível de aprendizagem dos alunos relativamente ao tema da Reconquista Cristã e da formação de Portugal. Esta análise permitiu identificar os conhecimentos consolidados, bem como algumas dificuldades evidenciadas, constituindo um suporte importante para a reflexão sobre a prática pedagógica.

Figura 2

Resultados da avaliação da tarefa de escrita



Após observar e analisar o gráfico dos resultados da avaliação da tarefa de escrita, verifica-se que o desempenho geral dos alunos se concentrou maioritariamente nos níveis Bom e Muito Bom. O gráfico revela que 41% dos alunos obtiveram o nível Bom, 23% o nível Muito Bom e 23% o nível Suficiente. Apenas 13% dos alunos se situaram no nível Insuficiente, não se registando qualquer resultado no nível Fraco. Esta distribuição demonstra um desempenho globalmente positivo, evidenciando que a maioria dos alunos conseguiu responder adequadamente aos critérios definidos para a tarefa de escrita.

O nível de desempenho mais registado foi o nível Bom, correspondente a 9 alunos, um resultado que sugere que os alunos demonstraram uma capacidade consistente de organização de ideias, utilização adequada da linguagem e desenvolvimento do tema proposto.

Niza et al. (2011) sustentam que esta ideia ganha suporte quando se considera que escrever implica muito mais do que registar informação — é um processo de elaboração ativa do conhecimento, no qual o aluno convoca conceitos, estruturas

narrativas e regras linguísticas que já possui e os reorganiza em função de um propósito comunicativo (p.23). Neste sentido, os resultados obtidos são reveladores: a predominância do nível Bom indica que a maioria dos alunos demonstrou capacidade para organizar o pensamento, adequar a linguagem ao contexto e desenvolver coerentemente o tema proposto, competências que, longe de serem exclusivamente linguísticas, refletem um modo de construir e estruturar o próprio conhecimento.

Paralelamente, os resultados obtidos no nível Muito Bom indicam que uma parte significativa dos alunos revelou um domínio mais sólido da expressão escrita, apresentando textos mais estruturados, claros e coerentes.

De acordo com Niza et al. (2011), cabe aos alunos tomarem consciência do funcionamento da linguagem escrita, do funcionamento da linguagem pela prática de aperfeiçoamento da sua produção escrita, com resultado a um objetivo e transversal a toda a escolaridade (p. 12). Os textos mais estruturados produzidos pelos alunos no nível Muito Bom são exemplo dessa consciência em construção, não bastou escrever corretamente, foi preciso decidir como organizar as ideias de forma coerente ao longo de todo o texto.

Relativamente aos alunos que alcançaram o nível suficiente, os resultados demonstram que estes conseguiram cumprir os critérios essenciais da tarefa, embora ainda apresentem algumas dificuldades ao nível da organização textual, desenvolvimento de ideias ou correção linguística. Já os alunos posicionados no nível Não Satisfaz evidenciaram limitações mais significativas, que poderão estar relacionadas com dificuldades na interpretação da proposta, estruturação do texto ou aplicação das regras da escrita.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), o ato de escrever obriga a selecionar e combinar expressões linguísticas, de maneira a construir uma representação do conhecimento e assim apresentar aquilo que é pretendido. Desta forma, o desenvolvimento textual revela o nível de conhecimento do aluno (p. 15).

Importa ainda destacar que a inexistência de classificações no nível Fraco constitui um indicador positivo, uma vez que demonstra que todos os alunos conseguiram, pelo menos parcialmente, responder aos objetivos da atividade. Estes resultados permitem concluir que a tarefa de escrita contribuiu para o desenvolvimento das competências de expressão escrita dos alunos, possibilitando-lhes aplicar conhecimentos, organizar ideias e comunicar de forma estruturada. Segundo Fernandes

(2021d), avaliar não é apenas medir, mas, acima de tudo promover a aprendizagem. (p.6)

A realização desta tarefa permitiu ainda identificar os principais aspetos em que os alunos demonstram maior segurança e aqueles que necessitam de maior consolidação, tornando possível ajustar futuras estratégias pedagógicas às necessidades da turma. Assim, considera-se que esta atividade constituiu uma experiência relevante para o desenvolvimento das competências de escrita, incentivando os alunos a comunicar de forma mais organizada, clara e adequada ao contexto proposto.

3.5.Avaliação da atividade da componente de Português – 5.º Ano

3.5.1. Contextualização da atividade

O presente dispositivo de avaliação foi aplicado no âmbito da disciplina de Português, numa turma do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, no seguimento da exploração da obra *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. A atividade surgiu da necessidade de consolidar conteúdos trabalhados ao longo das aulas, particularmente ao nível da Educação Literária e da Gramática, permitindo aos alunos mobilizar conhecimentos relacionados com a leitura expressiva e com as funções sintáticas da frase, nomeadamente o sujeito simples e o sujeito composto.

Para a consolidação destes conteúdos, foi elaborada uma proposta de trabalho (cf. Apêndice 3), constituída por um excerto da obra com identificação das diferentes personagens através de um código de cores, facilitando a leitura oral e expressiva do texto, e por exercícios de gramática relacionados com a classificação e transformação do sujeito. A atividade teve como objetivo promover a compreensão do texto, consolidar conteúdos gramaticais e desenvolver competências de comunicação, pensamento crítico e autonomia, seguindo as Aprendizagens Essenciais da disciplina, articuladas com os princípios definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios da avaliação

A avaliação da atividade foi estruturada com base na rubrica com quatro parâmetros fundamentais: Leitura e expressividade, Compreensão do texto, Aplicação

de conhecimentos gramaticais e Correção linguística. Estes parâmetros permitiram avaliar, de forma integrada, diferentes competências da disciplina de Português, nomeadamente ao nível da leitura dramatizada, da interpretação textual e da consolidação de conteúdos gramaticais. A recolha de informação resultou da observação direta da participação dos alunos na leitura do texto dramático, bem como da análise das respostas dadas oralmente e por escrito na ficha de trabalho.

Optou-se pela construção de uma rubrica de avaliação, que possibilita uma análise qualitativa do desempenho dos alunos, com base em descritores organizados por níveis. Esta opção permite valorizar não apenas o produto final, mas também o processo de aprendizagem, tendo em conta aspetos como a fluência e expressividade na leitura, a compreensão das ideias principais do texto, a identificação do sujeito (simples e composto) e a correção linguística das respostas. A tabela seguinte apresenta os níveis de desempenho definidos para cada parâmetro, facilitando uma avaliação mais clara, objetiva e ajustada às competências trabalhadas.

A tabela seguinte apresenta os critérios de avaliação definidos para cada parâmetro, bem como as respetivas cotações atribuídas.

Tabela 15

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

Níveis Desempenho Critérios	Fraco	Insuficiente (<5)	Suficiente (5-6)	Bom (7-8)	Muito Bom (9- 10)
Leitura e expressividade	Não realiza a leitura ou recusa participar na atividade.	Leitura inadequada ou participação muito limitada.	Leitura pouco fluente, com várias hesitações e dificuldades na entoação.	Leitura correta, com algumas hesitações ou pouca expressividade.	Leitura fluente, expressiva, com entoação adequada e respeito pela pontuação; interpretação clara da personagem.
Compreensão do texto	Não responde às questões ou revela ausência de compreensão do texto.	Não compreende o texto; respostas incorretas ou incompletas.	Compreensão parcial; respostas incompletas ou com erros.	Compreende o essencial; pequenas imprecisões nas respostas.	Compreende totalmente o texto; identifica ideias principais e responde

					corretamente às questões.
Aplicação de conhecimentos gramaticais	Não consegue identificar nem classificar o sujeito.	Não identifica corretamente o sujeito na maioria das situações.	Identifica apenas em algumas situações.	Identifica corretamente na maioria das situações.	Identifica corretamente o sujeito (simples e composto) em quase todas as situações.
Correção linguística	Respostas inexistentes ou sem coerência linguística.	Respostas desorganizadas ou incorretas.	Erros frequentes que dificultam a compreensão.	Algumas incorreções, sem comprometer a clareza.	Respostas bem estruturadas, claras e sem erros relevantes.

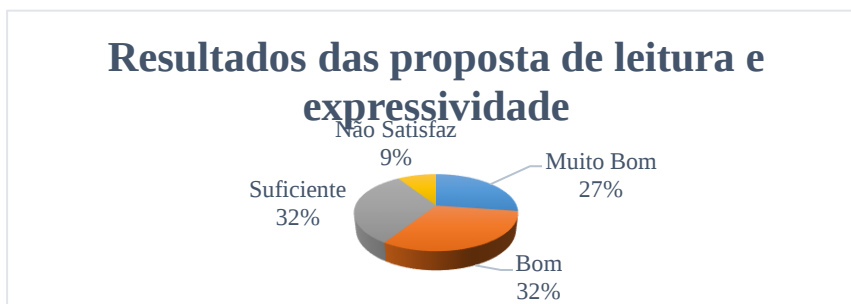
3.5.3. Apresentação e análise de resultados

Na Figura 3, apresenta-se a distribuição dos resultados obtidos pelos alunos na proposta de trabalho realizada no âmbito da disciplina de Português. A análise dos resultados permite compreender o nível de consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo da aula, particularmente no que diz respeito à leitura expressiva do excerto da obra *A Fada Oriana* e aos conteúdos gramaticais relacionados com a identificação e classificação do sujeito simples e do sujeito composto.

Os dados obtidos revelam que a maioria dos alunos alcançou avaliações positivas na proposta de trabalho, verificando-se uma distribuição equilibrada entre os níveis “Bom” e “Suficiente”, ambos com 32% dos resultados. Estes dados demonstram que uma parte significativa da turma conseguiu consolidar os conteúdos trabalhados em contexto de sala de aula, mobilizando conhecimentos relacionados com a interpretação do texto e a aplicação de conteúdos gramaticais de forma globalmente adequada.

Figura 3

Resultados da proposta de leitura e expressividade



Na Figura 3, apresentam-se os resultados obtidos pelos alunos relativamente à leitura expressiva do excerto da obra *A Fada Oriana*. A análise dos dados permite compreender o desempenho dos alunos ao nível da leitura oral, da expressividade e da identificação das diferentes personagens através do código de cores presente na proposta de trabalho.

Os resultados demonstram que a maioria dos alunos obteve classificações positivas, verificando-se uma distribuição equilibrada entre os níveis “Bom” e “Suficiente”, ambos com 32% dos resultados. Estes dados sugerem que uma parte significativa da turma conseguiu realizar a leitura do excerto de forma adequada, respeitando globalmente a expressividade e a identificação das personagens ao longo da atividade.

Relativamente ao nível “Muito Bom”, correspondente a 27% dos resultados, observa-se que vários alunos demonstraram uma leitura mais fluida, expressiva e segura, evidenciando maior domínio da entoação e da interpretação oral do texto.

Como citado por Sim-Sim (2007), a compreensão e a apreciação literária desenvolvem-se de forma mais consistente quando as crianças são expostas diariamente a uma variedade de tipos de texto e quando são sistematicamente encorajadas a ler de forma autónoma, quer para si próprias, quer para os seus pares (p.6). Os 27% de alunos no nível Muito Bom são, provavelmente, os que já têm esse contacto diário e autónomo com a leitura fora da sala de aula, a diferença de fluência não nasceu apenas desta atividade, mas de um hábito construído ao longo do tempo.

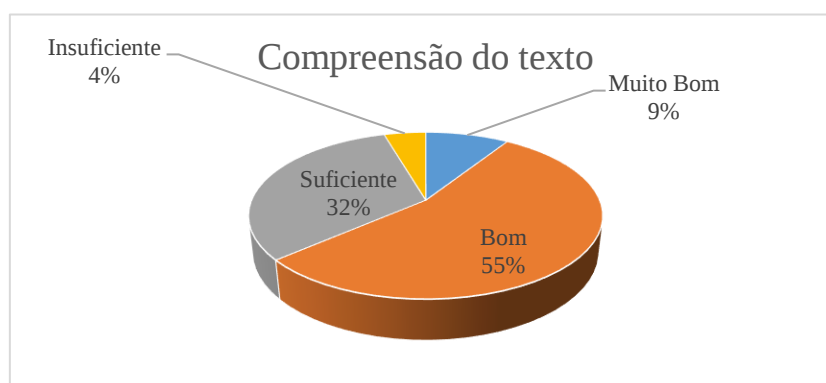
Por outro lado, 9% dos alunos obtiveram a menção “Não Satisfaz”, revelando dificuldades ao nível da fluência leitora, da expressividade ou da identificação adequada das intervenções das personagens. Estas dificuldades poderão estar relacionadas com diferentes ritmos de aprendizagem e níveis distintos de competência leitora.

Segundo Santos e Serrão (2025), a avaliação da fluência leitora nas fases iniciais da aprendizagem revela-se fundamental para a deteção atempada de alunos que apresentam fragilidades que, se não acompanhadas, poderão comprometer o desenvolvimento da compreensão leitora em etapas posteriores da escolaridade (p.1).

De um modo geral, os resultados obtidos indicam que a atividade contribuiu para o desenvolvimento da leitura expressiva e para a consolidação das competências de oralidade trabalhadas em contexto de sala de aula.

Figura 4

Resultados da compreensão do texto



Na Figura 4, apresentam-se os resultados obtidos pelos alunos relativamente à compreensão do texto trabalhado ao longo da atividade. A análise dos dados permite avaliar a capacidade dos alunos para interpretar as informações presentes no excerto da obra *A Fada Oriana*, compreendendo personagens, acontecimentos e ideias principais do texto.

Os resultados demonstram que a maioria dos alunos obteve a classificação de “Bom” (55%), evidenciando uma compreensão globalmente adequada do texto analisado. Estes dados sugerem que os alunos conseguiram identificar e interpretar as informações mais relevantes do excerto, mobilizando conhecimentos prévios e estratégias de compreensão leitora desenvolvidas em contexto de sala de aula.

Vieira et al. (2016) reforçam a ideia que ler é, na sua essência, um ato de construção de significado que transcende o simples reconhecimento de palavras. Trata-se de um processo simultaneamente criativo e verificativo, no qual o leitor mobiliza o seu conhecimento linguístico e o contexto para interpretar o texto, um processo que se desenvolve de forma progressiva e estruturada. A compreensão leitora resulta, assim, do diálogo permanente entre aquilo que o leitor já conhece e aquilo que o texto lhe apresenta como novo (p.28).

Verifica-se igualmente que 32% dos alunos alcançaram o nível “Suficiente”, revelando uma compreensão mais simples e parcial do texto. Apesar de demonstrarem capacidade para identificar informações explícitas, estes alunos poderão ainda apresentar algumas dificuldades na interpretação mais aprofundada do conteúdo textual e na mobilização de inferências durante a leitura.

Viana e Ribeiro (2020) referem que a compreensão leitora não emerge de forma espontânea, requer um ensino explícito e sistemático para que os alunos desenvolvam competências que transcendam a identificação de informação superficial. Sem essa instrução intencional, muitos alunos tendem a permanecer num nível de compreensão mais literal, revelando dificuldades em selecionar o que é essencial, excluir o acessório e mobilizar processos inferenciais mais complexos.

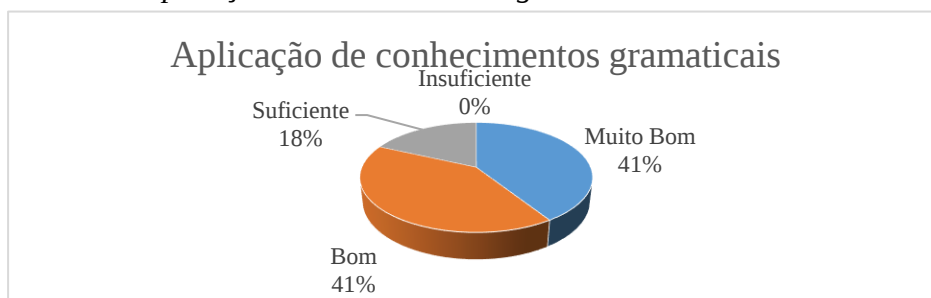
Relativamente ao nível “Muito Bom”, correspondente a 9% dos resultados, observa-se que um número mais reduzido de alunos demonstrou uma compreensão mais segura e consistente do texto, evidenciando maior capacidade de interpretação e análise das informações apresentadas. Por outro lado, apenas 4% dos alunos obtiveram a classificação de “Insuficiente”, revelando dificuldades na compreensão e interpretação do excerto trabalhado. Estas dificuldades poderão estar relacionadas com diferentes ritmos de aprendizagem e distintos níveis de competência leitora presentes na turma.

Ferreira e Horta (2014) consideram que o sucesso na leitura está intimamente ligado à qualidade da mediação pedagógica — cabe ao professor selecionar e promover estratégias que, sendo adequadas ao perfil dos alunos, se revelem simultaneamente facilitadoras e motivadoras, criando nos alunos uma predisposição favorável para o ato de ler (p.152). O código de cores usado para distinguir as falas de cada personagem foi exatamente essa mediação, uma estratégia pensada para o perfil concreto desta turma, e não uma leitura corrida sem qualquer apoio visual.

De um modo geral, os resultados obtidos demonstram que a maioria da turma conseguiu compreender adequadamente o texto explorado, evidenciando uma consolidação globalmente positiva das competências de leitura e interpretação desenvolvidas ao longo da atividade.

Figura 5

Resultados da aplicação de conhecimentos gramaticais



Na Figura 5, apresentam-se os resultados obtidos pelos alunos relativamente à aplicação de conhecimentos gramaticais desenvolvidos ao longo da atividade, particularmente no que diz respeito à identificação e classificação do sujeito simples e do sujeito composto.

Os resultados evidenciam que a maioria dos alunos alcançou avaliações positivas, verificando-se uma distribuição equilibrada entre os níveis “Muito Bom” e “Bom”, ambos com 41% dos resultados. Estes dados demonstram que uma parte significativa da turma conseguiu aplicar corretamente os conteúdos gramaticais trabalhados em contexto de sala de aula, revelando compreensão das funções sintáticas e capacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos.

Segundo Costa et al. (2011), ensinar gramática não consiste em transmitir conhecimento completamente novo, mas sim em tornar os alunos conscientes de um conhecimento linguístico que já possuem e utilizam, ainda que de forma não consciente (p. 9).

Verifica-se ainda que 18% dos alunos obtiveram a avaliação de “Suficiente”, revelando uma aplicação mais simples e parcial dos conteúdos gramaticais abordados. Apesar de conseguirem identificar algumas estruturas sintáticas corretamente, estes alunos poderão ainda apresentar dificuldades na classificação e transformação do sujeito nas diferentes frases propostas.

Como referem Costa et al. (2011), após a construção do conhecimento gramatical é necessário dar aos alunos oportunidade de treinar e aplicar o conteúdo abordado; o processo de aprendizagem fica comprometido quando, depois de introduzido o conteúdo, não há tempo de exercitação antes de se avançar diretamente para a avaliação — sendo esta última fase o momento em que docente e aluno verificam se os objetivos foram atingidos (p. 26).

Relativamente ao nível “Insuficiente”, correspondente a 5% dos resultados, observa-se que apenas um número reduzido de alunos revelou dificuldades mais significativas na aplicação dos conhecimentos gramaticais trabalhados. Estas dificuldades poderão estar relacionadas com diferentes ritmos de aprendizagem, menor consolidação dos conteúdos ou dificuldades na interpretação das frases apresentadas.

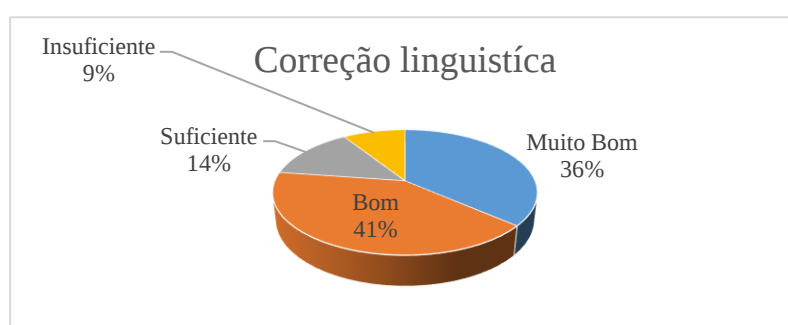
Segundo Martins et al. (2017), o ensino implica a adoção de estratégias pedagógicas que auxiliem o processo de aprendizagem, visando encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para que cada aluno desenvolva uma apropriação

efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes, trabalhadas em conjunto e individualmente (p. 32).

De um modo geral, os resultados obtidos demonstram que a maioria dos alunos conseguiu aplicar adequadamente os conhecimentos gramaticais trabalhados ao longo da atividade, evidenciando uma consolidação globalmente positiva dos conteúdos abordados em contexto de sala de aula.

Figura 6

Resultados da correção linguística



Na Figura 6, apresentam-se os resultados obtidos pelos alunos relativamente à correção linguística das respostas apresentadas ao longo da atividade. A análise dos dados permite compreender o nível de clareza, organização e adequação linguística evidenciado pelos alunos na realização da proposta de trabalho.

Os resultados demonstram que a maioria dos alunos obteve avaliações positivas, destacando-se o nível “Bom” com 41% dos resultados, seguido do nível “Muito Bom” com 36%. Estes dados revelam que uma parte significativa da turma apresentou respostas linguisticamente adequadas, organizadas e globalmente corretas, evidenciando capacidade de comunicação escrita e utilização apropriada da linguagem.

Buescu et al. (2015) referem a valorizam a correção ortográfica e a produção escrita, objetivando uma progressão tanto na leitura como na escrita, conducente a textos progressivamente mais ricos e complexos (p. 19).

Verifica-se igualmente que 14% dos alunos alcançaram o nível “Suficiente”, demonstrando uma expressão escrita simples, mas globalmente compreensível. Apesar disso, estes alunos poderão ainda apresentar algumas incorreções linguísticas e dificuldades ao nível da organização e estruturação das respostas.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), o processo de escrita envolve a mobilização de diversas competências e domínios de decisão, sendo o aluno chamado a tomar decisões sobre o conteúdo a incluir no texto e sobre a linguagem mais adequada para o expressar (p. 10).

Relativamente ao nível “Insuficiente”, correspondente a 9% dos resultados, observa-se que apenas um número reduzido de alunos revelou dificuldades mais significativas ao nível da correção linguística e da organização das respostas apresentadas. Estas dificuldades poderão estar relacionadas com limitações na expressão escrita, menor domínio das regras linguísticas ou dificuldades na estruturação das ideias.

Segundo Moura (2021), a aprendizagem da escrita implica a mobilização de vários processos, grafomotores, ortográficos, de planeamento, textualização e revisão e a interação com diversos domínios. O autor estima que aproximadamente 15% dos alunos apresentem dificuldades num ou mais destes processos, sendo esta uma das dificuldades de aprendizagem mais frequentes em idade escolar.

3.6.Avaliação da atividade da componente de História e Geografia de Portugal – 6.º Ano

3.6.1. Contextualização da atividade

A proposta de trabalho sobre o 25 de Abril de 1974 e o processo de descolonização (cf. Apêndice 4) foi implementada no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, numa turma do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, conforme descrito no capítulo 2 – Planificações. A sua aplicação teve lugar após a leção dos conteúdos relativos a esta temática, constituindo uma estratégia de consolidação das aprendizagens e de promoção da compreensão dos principais acontecimentos associados ao fim do Estado Novo e ao processo de descolonização.

Com vista a diversificar as formas de avaliação, foram selecionadas diferentes tipologias de exercícios, designadamente o preenchimento de esquemas, a interpretação de documentos históricos, a localização espacial e questões de escolha múltipla. A escolha destas tarefas prendeu-se com a intenção de desenvolver nos alunos competências de interpretação histórica, mobilização de conhecimentos e organização

escrita, fomentando simultaneamente a autonomia e o pensamento crítico, em consonância com as Aprendizagens Essenciais da disciplina e os princípios do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

3.6.2. Descrição dos parâmetros e critérios da avaliação

Para esta proposta de trabalho foram definidos cinco parâmetros de avaliação: compreensão dos fenómenos sociais após o 25 de Abril; identificação das ex-colónias portuguesas no mapa; interpretação e análise do Documento 2; compreensão do processo de descolonização dos territórios da Ásia; e correção linguística e organização das respostas.

Compreensão dos fenómenos sociais após o 25 de Abril: este parâmetro teve como objetivo avaliar a capacidade dos alunos para completar corretamente o esquema relacionado com os conteúdos trabalhados sobre o 25 de Abril de 1974.

Os critérios definidos para este parâmetro foram:

– Completou corretamente 9 a 10 elementos do esquema; – Completou corretamente 7 a 8 elementos do esquema; – Completou corretamente 5 a 6 elementos do esquema; – Completou corretamente menos de 5 elementos; – Não respondeu.

Identificação das ex-colónias portuguesas no mapa: neste parâmetro pretendeu-se avaliar a capacidade de localização espacial dos alunos relativamente às ex-colónias portuguesas e aos continentes presentes no mapa.

Os critérios definidos foram:

– Localizou corretamente Portugal, os continentes e as 7 ex-colónias; – Localizou corretamente 5 a 6 elementos; – Localizou corretamente 3 a 4 elementos; – Localizou corretamente 1 a 2 elementos; – Não respondeu.

Interpretação e análise do Documento 2: este parâmetro teve como finalidade avaliar a capacidade de interpretação histórica dos alunos relativamente ao processo de descolonização e às consequências do regresso dos retornados a Portugal.

Os critérios definidos foram:

– Explicou corretamente o motivo da vinda dos retornados e referiu duas dificuldades sentidas; – Explicou parcialmente e referiu apenas uma dificuldade; – Resposta incompleta ou pouco adequada; – Não respondeu.

Compreensão do processo de descolonização dos territórios da Ásia: neste parâmetro pretendeu-se avaliar a compreensão dos alunos relativamente aos conteúdos abordados sobre Timor-Leste e Macau, através da seleção das opções corretas nas questões de escolha múltipla.

Os critérios definidos foram:

– Assinalou corretamente as 3 opções; – Assinalou corretamente 2 opções; – Assinalou corretamente 1 opção; – Não respondeu ou assinalou incorretamente todas as opções.

Correção linguística e organização das respostas: este parâmetro teve como objetivo avaliar a clareza, organização e correção linguística das respostas apresentadas pelos alunos ao longo da proposta de trabalho.

Os critérios definidos foram:

– Respostas organizadas, claras e com linguagem adequada; – Respostas com algumas incorreções linguísticas; – Respostas pouco organizadas e com muitas incorreções; – Não respondeu.

Os parâmetros, critérios e respetivas cotações encontram-se sistematizados na Tabela 16.

Tabela16

Distribuição das cotações pelos critérios definidos para cada parâmetro para a proposta de trabalho da disciplina de História e Geografia de Portugal do 6.º ano

	Parâmetros	Critérios	Cotação	
1	1. Compreensão fenómenos sociais pós 25 de Abril.	1.1 Completa corretamente 9 a 10 elementos do esquema.	3	3
		1.2 Completa corretamente 7 a 8 elementos do esquema.	2	
		1.3 Completa corretamente 5 a 6 elementos do esquema.	1	
		1.4 Completa corretamente menos de 5 elementos.	0,5	
		1.5 Não responde	0	
2	2. Identificação das ex-colónias portuguesas no mapa.	2.1 Localiza corretamente Portugal, continentes e 7 ex-colónias.	2	2
		2.2 Localiza corretamente 5 a 6 elementos.	1,5	
		2.3 Localiza corretamente 3 a 4 elementos.	1	
		2.4 Localiza corretamente 1 a 2 elementos.	0,5	
		2.5 Não responde.	0	

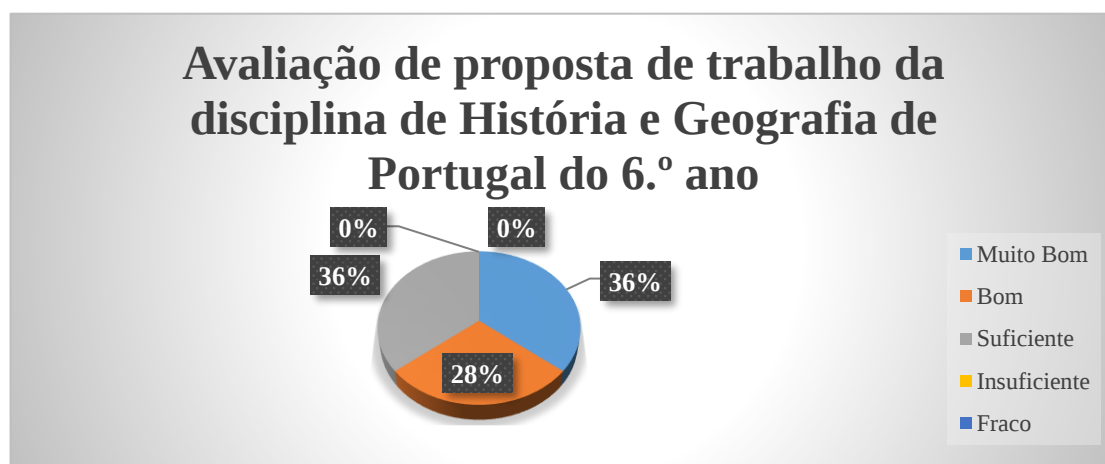
	3. Interpretação e análise do Documento 2.	3.1 Explica corretamente o motivo da vinda dos retornados e refere duas dificuldades sentidas.	2	2
		3.2 Explica parcialmente e refere apenas uma dificuldade.	1	
		3.3 Resposta incompleta ou pouco adequada.	0,5	
		3.4 Não responde.	0	
4	4. Compreensão do processo de descolonização dos territórios da Ásia.	4.1 Assinala corretamente as 3 opções.	1	1
		4.2 Assinala corretamente 2 opções.	0,75	
		4.3 Assinala corretamente 1 opção.	0,5	
		4.4 Não responde ou as responde incorretamente.	0	
5	5. Correção linguística e organização das respostas.	5.1 Respostas organizadas, claras e com linguagem adequada.	2	2
		5.2 Respostas com algumas correções linguísticas.	1	
		5.3 Respostas pouco organizadas e com muitas correções.	0,5	
		5.4 Não responde.	0	
			Total: 10 valores	

3.6.3. Apresentação e análise de resultados

A Figura 7 apresenta os resultados obtidos na proposta de trabalho da disciplina de História e Geografia de Portugal, implementada numa turma do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico. A avaliação foi realizada com base nos parâmetros e critérios anteriormente definidos, permitindo analisar o nível de consolidação das aprendizagens relacionadas com o 25 de Abril de 1974 e o processo de descolonização.

Figura 7

Resultados da avaliação da proposta de trabalho da disciplina de História e Geografia de Portugal do 6.º ano



De acordo com o gráfico apresentado, verifica-se que a totalidade dos alunos obteve avaliações positivas, situando-se entre os níveis Suficiente, Bom e Muito Bom. Observa-se que 36% dos alunos alcançaram o nível Muito Bom, 28% obtiveram o nível Bom e 36% atingiram o nível Suficiente. A inexistência de avaliações nos níveis Insuficiente e Fraco demonstra que todos os alunos conseguiram responder, de forma globalmente adequada, aos objetivos da proposta de trabalho.

Os resultados obtidos revelam que a maioria da turma compreendeu os conteúdos trabalhados ao longo da aula, particularmente no que diz respeito aos acontecimentos associados ao 25 de Abril, ao processo de descolonização e à localização das ex-colónias portuguesas. Os alunos demonstraram igualmente capacidade para interpretar informação histórica e aplicar os conhecimentos adquiridos nas diferentes tipologias de exercícios apresentadas. Segundo Monteiro (2024), no âmbito do ensino da História, a construção de um pensamento complexo pressupõe que o aluno reconheça que qualquer narrativa, enquanto veículo privilegiado do pensamento e da significação não é linear. Esta não linearidade decorre da própria natureza dos factos históricos, que não existem de forma isolada, antes se constituem numa teia de relações causais, contextuais e interpretativas que exigem uma leitura crítica e plural da realidade (p.4).

O mesmo autor sugere ainda que o ensino da História deve proporcionar aos alunos o contacto com metodologias de trabalho que os capacitem não apenas para estudar, mas também para analisar documentos e tratar dados (p. 3). Foi essa capacidade de análise documental visível sobretudo na interpretação do Documento 2 sobre os retornados, que distinguiu o desempenho dos alunos no nível Muito Bom dos restantes.

A percentagem significativa de alunos no nível Muito Bom demonstra que uma parte da turma revelou um domínio mais consistente dos conteúdos trabalhados, evidenciando maior rigor na interpretação das informações apresentadas e na organização das respostas. Por outro lado, os alunos situados nos níveis Bom e Suficiente demonstraram uma compreensão globalmente adequada dos conteúdos, embora com algumas dificuldades pontuais ao nível da interpretação e localização espacial. Estes resultados evidenciam a heterogeneidade natural da turma, reforçando a necessidade de adotar uma pedagogia diferenciada que inclua todos os alunos e responda às suas necessidades individuais. Segundo Pinto (2011), caberá aos professores adotar uma pedagogia organizada, estruturada e diferenciada, que inclua todos os alunos, aceite as diferenças e responda às necessidades individuais (p.154).

De forma geral, os resultados obtidos permitem concluir que a proposta de trabalho contribuiu para a consolidação dos conteúdos abordados ao longo da aula, possibilitando aos alunos aplicar conhecimentos relacionados com o 25 de Abril e o processo de descolonização de forma globalmente positiva. Como referem Palmeirão e Alves (2016), uma avaliação formativa para a aprendizagem permite um conhecimento profundo dos pontos fortes e fracos de cada aluno, identificando as suas necessidades (p.45).

Capítulo 4 — Proposta de uma atividade de trabalho de projeto

4.1.Introdução ao tema do projeto

O presente projeto, intitulado "Moinhos de Maré: do trigo ao pão – património, sustentabilidade e educação", destina-se a alunos do 3.º ou 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da área de Estudo do Meio. Parte de uma questão próxima do quotidiano dos alunos, de onde vem o pão que comemos? para os conduzir numa descoberta progressiva sobre o percurso do trigo, desde a sementeira até à mesa, passando pela moagem tradicional nos Moinhos de Maré.

A escolha do tema justifica-se pela sua articulação direta com as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, nomeadamente no reconhecimento de vestígios do passado e de instrumentos antigos ligados a atividades tradicionais (3.º ano), e na valorização do património natural e cultural, com identificação explícita dos moinhos como elementos patrimoniais a conhecer e preservar (4.º ano). O projeto responde ainda à orientação curricular que privilegia atividades práticas, a ligação ao meio local e a abordagem integradora numa perspetiva Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA).

Este projeto assenta na metodologia de Trabalho de Projeto, que coloca o aluno no centro da aprendizagem. Como referem Many e Guimarães (2006), esta metodologia "constitui uma metodologia orientada para a construção de conhecimentos (...). O seu principal propósito centra-se na aquisição de saberes através de um processo de pesquisa orientada e intencional" (p. 12). São os alunos que investigam, questionam e constroem o conhecimento, cabendo ao professor o papel de orientador desse percurso.

Como defendem Trindade e Cosme (2019), "é necessário que a educação para a cidadania afete as atividades e as relações concretas em que os alunos se envolvem" (p. 25). Foi com esse princípio em mente que o projeto não se limita a informar os alunos sobre a produção de trigo, envolve-os diretamente em atividades concretas, da sementeira à confeção do pão, precisamente para que a cidadania ambiental se torne uma prática vivida, e não apenas uma ideia discutida em sala de aula.

4.2.Fundamentação teórica

4.2.1. Contextualização curricular

Refiro de novo, que este projeto, criado para um contexto escolar, foi pensado com o objetivo de sensibilizar os alunos na importância que o trigo como cereal, tem para o ser humano. Fazendo notar que para obtermos o cereal, e mais tarde a farinha para a conceção do pão e outros alimentos, dependemos de outros países.

A Educação Ambiental, é necessária, e é urgente que desde cedo os alunos compreendam as vantagens de uma atitude de produção e poupança dos recursos naturais, sensibilizando-os, pensando que serão os futuros adultos.

Para este projeto resultar, necessitamos de uma comunicação exaustiva, catalisadora e conducente a boas práticas ambientais e sustentáveis no nosso país.

4.3.Desenvolvimento do projeto

4.3.1. Problemas

Ao longo dos últimos anos, Portugal tem vindo a produzir cada vez menos trigo, não conseguindo responder às necessidades de consumo da população. Esta diminuição da produção nacional levou a um aumento significativo da dependência de outros países para garantir o abastecimento deste cereal essencial à alimentação. Esta realidade levanta questões económicas, ambientais e estratégicas que importa analisar e compreender. Torna-se, assim, pertinente refletir sobre a necessidade de importação de cereal/Trigo para Portugal.

4.3.2. Problemas Parcelares

Para compreender o problema central identificado, torna-se necessário analisá-lo a partir de três dimensões que estruturam este projeto. Em primeiro lugar, importa observar a evolução dos níveis de produção nacional de trigo e compará-los com o aumento das importações, evidenciando o desequilíbrio que se tem vindo a verificar ao longo dos anos. Em segundo lugar, é fundamental compreender o cultivo do trigo, desde a preparação do solo, a sementeira e os cuidados durante o crescimento, até ao momento

da colheita. Por fim, assume particular relevância o estudo do funcionamento dos Moinhos de Maré, enquanto estrutura tradicional utilizada para a moagem do cereal. Estes problemas parcelares permitem aprofundar a reflexão sobre a dependência externa e enquadrar de forma mais consistente o tema do projeto.

4.3.3. Destinatários

Este plano de projeto foi pensado como uma atividade dirigida a alunos do 3.º ou 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas destina-se também às famílias e à comunidade educativa. Como refere a Direção-Geral da Educação (2017), "a aprendizagem depende de todas as interações que se estabeleçam, tanto na aula, como no exterior". É por isso que as visitas de estudo e a participação das famílias na confeção do pão não são atividades complementares ao projeto — são parte integrante da aprendizagem que se pretende gerar.

4.3.4. Entidades envolvidas

Para a concretização do projeto, é necessário pedir a colaboração e algum apoio a entidades, que cooperem para o sucesso deste:

Escola onde se realizará:

- Agricultor;
- Comunidade escolar e não escolar;
- Moinho de Marés;
- Museu do pão;

4.3.5. Motivação e negociação

Um dos principais objetivos do projeto, é a sensibilização dos alunos quanto à Educação Ambiental, e foi com foco nesta intenção que este projeto foi planeado. É desejado que o professor consiga motivar e cativar a turma para o tema. Aos alunos é esperada a sua participação e cooperação, assim como aos intervenientes.

O professor tem um papel fundamental em motivar as novas gerações para a importância produção de trigo, destacando os benefícios económicos, culturais e

ambientais. Uma estratégia eficaz para esse fim é a demonstração prática da transformação do trigo em farinha através da recuperação e utilização dos Moinhos de Maré, uma técnica tradicional que utiliza os recursos naturais, promovendo assim a sustentabilidade.

Tabela 13

Atividades

Atividade	Objetivos	Mês
Introdução ao tema	Consciencializar os alunos da percentagem da importação de cereais e do défice de produção	setembro
1.º <i>Workshop</i> agrícola(presencial)	Observar no local o percurso da semente até à colheita	novembro
Visita ao Moinho de Maré	Observar a transformação do trigo em farinha	janeiro
Visita ao Museu do Pão	Conhecer a tradição, história e património do pão, enquanto se aguarda pela colheita.	março
2.º <i>Workshop</i> agrícola(vídeo)	Conhecer o processo de ceifa do cereal/trigo	junho
Apresentação de resultados	Capacitar os alunos para atividades dirigidas a soluções sustentáveis.	junho

Ao longo do ano, e sempre antes de realizar cada atividade, perspetivo um diálogo de clarificação com os alunos, tentando dar resposta a algumas dúvidas que ainda persistam. Num clima de boa aprendizagem seria vantajoso que os alunos respondessem às questões dos colegas, auscultaria assim que o tema tinha sido bem aplicado e aprendido.

4.4.Objetivos

4.4.1. Objetivos gerais

Pretende-se que o aluno conheça todo o processo de transformação das sementes até ao pão, reconhecendo o valor dos Moinhos de Maré e a importância de uma produção de trigo mais eficaz.

4.4.2. Objetivos específicos

- Conhecer o processo da sementeira do trigo;
- Conhecer o processo de colheita do trigo;
- Conhecer como ocorre a moagem do cereal;
- Aprender como confeccionar alimentos a partir da farinha;

4.5.Planeamento

Este projeto visa permitir aos alunos que adquiram conhecimentos sobre o percurso do trigo, desde a sementeira até ao resultado final. Deste modo, é planeado um conjunto de atividades e visitas de estudo com o intuito dos alunos poderem observar todo o processo de transformação, de forma a facilitar a sua aprendizagem sobre o referido tema.

É de grande importância que seja dado a conhecer aos encarregados de educação o projeto, para que haja envolvimento e interação no decorrer da realização do mesmo, visto que uma das atividades a realizar necessita da participação das famílias em conjunto com os educandos.

1.ª Fase

Na primeira fase do projeto é necessário dar a conhecer aos alunos os dados relativos ao estudo realizado, onde se refere a diminuição da produção do cereal trigo ao longo dos tempos e a necessidade de importar. A decadência do uso do Moinho de Maré, muito utilizado em tempos passados.

Para esta fase resultar, tenciono propor a realização de trabalhos de pesquisa em casa, com a família. O objetivo será introduzir o tema, e colocar a turma ambientada com o mesmo, o qual irá ser desenvolvido ao longo do ano. Após a pesquisa realizada, haverá um momento de apresentação dos resultados das pesquisas efetuadas. Haverá uma troca de informações entre todos, de forma a incentivar o decurso do projeto.

2.ª Fase

Nesta fase vão ser realizadas um conjunto de visitas e atividades, com intuito dos alunos terem um contacto mais direto com um contexto real.

1.^a Atividade: Com as pesquisas e apresentações feitas, iniciarei a fase de marcações das visitas, a primeira será; entrar em contacto com um agricultor, que semeie trigo e pedir a sua participação neste projeto escolar. Esta participação contará com a presença dos alunos no momento de sementeira, aproveitando o conhecimento do agricultor, o mesmo realizará uma breve explicação do que iria acontecer e como decorre o crescimento até à sua colheita e os cuidados a ter durante o decorrer do processo.

2.^a Atividade: visita guiada a um Moinho de Maré, observando a constituição e funcionamento do moinho.

3.^a Atividade: visita ao Museu do Pão onde será possível observar a conceção do pão a sua história e o património.

4.^a Atividade: em contexto de sala de aula, são convidadas as famílias para estarem presentes e em conjunto com os seus educandos, realizarem o processo de produção de pão.

5.^a Atividade: No mês de junho os alunos observarão através de um vídeo o tamanho e estrutura final da planta e o processo da ceifa do cereal.

6.^a Atividade: Realizar a confeção do pão com a colaboração da família ou com outro membro da comunidade.

3.^a Fase

No final do ano letivo será apresentado um reporte fotográfico sobre todas a atividades realizadas e apresentado à comunidade escolar, assim como o resultado de algumas atividades feitas que provêm deste projeto.

4.6.Recursos

4.6.1. Recursos matérias

- Telemóvel, câmara de filmar, câmara fotográfica, computador com ligação à internet;
- Material de escrita;
- Ingrediente para a confeção do pão;
- Autocarro para as visitas de estudo.

4.6.2. Recursos humanos

- Alunos;
- Professor titular;
- Família dos alunos;
- Comunidade escolar;
- Motorista autocarro.

4.7. Produtos finais

No decorrer de todo o projeto, os alunos irão realizar inúmeras atividades, e assim conseguirão entender o objetivo inicial, do mesmo. No entanto é importante a partilha dos seus conhecimentos, para que assim possam divulgá-los junto da comunidade escolar.

Com isto, não só se sensibilizam os alunos, mas também, será dado a conhecer o estudo e contribuição para sensibilizar um maior número de pessoas.

4.8. Avaliação

Este projeto será avaliado de três formas diferentes. A primeira fase de avaliação ocorre no momento de apresentação dos trabalhos à turma, tendo em consideração o conteúdo e a forma como apresentam.

Após as apresentações, e com o intuito de avaliar os conhecimentos adquiridos, será distribuído um inquérito (Apêndice 5).

A terceira e última fase de avaliação será no final do ano letivo, com um pequeno inquérito (Apêndice 6), que terá como objetivo verificar os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto.

4.9. Considerações finais do projeto

Este projeto terá a duração de um ano letivo, o objetivo principal é dar a conhecer o Moinho de Maré tão usado em épocas passadas e tão útil para o processo da moagem do cereal. Igualmente, pretende-se que os alunos reconheçam que o trigo é essencial para a alimentação humana, que a sua produção é deficitária e que há que criar medidas governamentais para o nosso país ser mais autossuficiente e menos dependente

de importações. A pretensão de fazer o registo fotográfico/vídeo é reconhecer a importância do tema e perpetuar o registo para gerações vindouras.

Resumindo este projeto há de trazer algumas dificuldades na sua implementação, por não haver nenhum Moinho de Maré na região, mas levará os alunos a reconhecer que outras localidades têm as suas tradições e particularidades.

O facto do Moinho de Maré, outrora utilizar o recurso natural que é a água para se proceder à moagem e atualmente se recorrer a máquinas elétricas para o mesmo efeito, levará os alunos a perceber o quanto a inteligência, vontade, empenho e espírito inovador, têm tido alguns humanos para se verificar esta inovação e mudança radical de modos de processamento.

Reflexão – Considerações finais

Ser professora, foi algo que nasceu em mim, sempre esteve ligado à pessoa que sou, que fui e que serei. Apenas despertei, mais tarde, mas suficientemente cedo para saber que o meu futuro passava pelas salas de aula e acima de tudo pelas crianças e futuros adultos.

Em princípios de 2021 decidi ingressar na Licenciatura em Educação Básica, na Escola Superior de Educação, um percurso muito sinuoso, mas isso não me impediu de o concluir. Terminado este primeiro passo, soube com certeza que queria lecionar meninos mais velhos e foi isso que me fez escolher o Mestrado no 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do estágio, percebi rapidamente que ensinar é muito mais do que transmitir conteúdos. Exige uma sensibilidade e uma capacidade de adaptação que nascem do gosto pela profissão e não apenas do cumprimento de um horário ou de um programa. Nascimento (2007) distingue as motivações intrínsecas, ligadas ao gosto e à vocação para o ensino, das motivações extrínsecas, relacionadas com fatores sociais e económicos (p. 209). Lidar com a diversidade de ritmos, de interesses e com turmas heterogêneas obrigou-me a procurar formas mais eficazes de chegar a todos os alunos. Um momento que me marcou particularmente ocorreu numa aula de Estudo do Meio - — História de Portugal —, em que me disfarcei à época estudada e lecionei o conteúdo dessa forma. Observar o rosto dos alunos fascinados a ouvir a História foi, para mim, um momento verdadeiramente marcante. Esta experiência aproxima-se do que Cortez e Pereira (2021) defendem ao proporem a (re)construção da dinâmica educativa nas aulas de História através de práticas de ensino dialógico e argumentativo, salientando que estas contribuem para uma melhoria efetiva da aprendizagem dos alunos.

Ao longo do estágio, uma das maiores dificuldades que senti relacionou-se com a gestão do tempo letivo. Recordo, em particular, uma das minhas primeiras aulas, em que o tempo que tinha delimitado para cada momento passou muito mais rapidamente do que esperava, ficando ainda conteúdos por lecionar; nessa situação, a professora titular acabou por me conceder mais tempo de aula após o momento de avaliação.

Segundo Haigh (2010), a velocidade da aula depende do ritmo imposto pelo professor, sendo comum que docentes em início de carreira avancem demasiado lentamente, subestimando a capacidade dos alunos, ou demasiado rapidamente,

sobrestimando-a (p. 134). Esta dificuldade fez-se sentir sobretudo nas primeiras aulas, tendo-se revelado, no entanto, uma oportunidade de aprendizagem: ao longo do estágio, fui progressivamente aperfeiçoando as minhas estratégias de planificação, até conseguir lecionar os conteúdos previstos dentro do tempo que me era atribuído.

Um dos aspetos que mais valorizei ao longo deste percurso foi o acompanhamento próximo dos professores titulares de turma. Sobretudo através do diálogo com estes profissionais, da observação das suas aulas e da partilha das suas experiências, pude refletir sobre os meus erros e acertos e ajustar progressivamente a minha prática. O facto de observar diversas aulas, de diferentes professores, ofereceu-me a capacidade de filtrar e absorver as práticas positivas que se encaixariam no meu próprio estilo de ensino.

Alarcão e Tavares (1987, como citado em Ribeiro, 2001) entendem o supervisor como alguém que deve acompanhar, ajudar e criar condições de sucesso ao futuro professor (p. 89). Também Durão e Almeida (2017) sublinham que o acolhimento e o acompanhamento do aluno estagiário pelo professor orientador se desenvolvem num clima positivo de diálogo, colaboração e reflexão conjunta, elementos fundamentais para a construção do conhecimento profissional em contexto de prática pedagógica.

Ao comparar a minha primeira aula com a última, ao longo destes quatro semestres de estágio, é possível identificar mudanças significativas no meu percurso. Sinto que ganhei mais confiança na leção das aulas, uma maior compreensão daquilo que uma boa preparação e condução de aula exige, e uma capacidade mais desenvolvida para ajustar materiais e tempo de exposição às necessidades da turma. Ganhei também um olhar mais atento sobre os alunos, com maior cuidado em confirmar se a mensagem estava a chegar da forma pretendida.

Um dos aspetos que procurei desenvolver ao longo do estágio foi a diferenciação pedagógica em sala de aula. Habitualmente, a explicação de um conteúdo era feita a toda a turma; contudo, sempre que identificava um aluno com maiores dificuldades, aproximava-me dele individualmente e reformulava a explicação por outras palavras, ajustando a linguagem ao seu ritmo específico, sempre que sentia que a explicação global não tinha sido suficiente.

Como refere Henrique (2011), a Pedagogia Diferenciada remete para estratégias de adequação do trabalho pedagógico em função das necessidades, do ritmo de trabalho e das dificuldades individuais dos alunos da turma (p. 172). Também Ruivo e Consiglieri (2025) sublinham que nem todas as crianças aprendem ao mesmo ritmo,

cabendo ao professor respeitar essa diversidade e adaptar a prática pedagógica em conformidade. Esta experiência ensinou-me que uma explicação bem preparada para o grupo nem sempre chega a todos da mesma forma, e que a disponibilidade para repetir e reformular, de modo paciente e individualizado, é essencial para garantir que a aprendizagem é efetivamente alcançada por cada aluno.

Segundo Couvaneiro e Reis (2007), a formação contínua constitui uma aposta na atualização e no desenvolvimento de competências ao longo de toda a vida profissional, sendo a autoaprendizagem uma das competências que o professor deve desenvolver e estimular em si mesmo (p. 21). Sinto, no entanto, que este é um processo nunca acabado: continuo a crescer um pouco a cada aula que dou. Se, durante o estágio, esse crescimento foi impulsionado sobretudo pelos comentários recebidos nas aulas supervisionadas, sei que, ao assumir em breve o papel de professora titular, esse exercício de reflexão terá de partir cada vez mais de mim própria.

Com o final desta etapa, abrem-se novas possibilidades de especialização. Considero particularmente relevante aprofundar conhecimentos na área da Educação Literária, bem como na Supervisão Pedagógica, temas que despertaram em mim um interesse ao longo deste percurso e que gostaria de explorar tal como explorei esta formação. O saber não tem limites, e é esse o espírito com que pretendo continuar a investir na minha formação contínua. Ainda assim, num futuro próximo, o meu maior desejo é ganhar experiência no terreno, focando-me nos alunos e naquilo que lhes posso transmitir, contribuindo de alguma forma, para o seu crescimento intelectual e podendo vê-los felizes e realizados nesse processo de aprendizagem.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Edições Asa.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores*. Porto Editora.
- Alarcão, M. (1995). *Motivar para a leitura: Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Texto Editora.
- Almeida, P. (2018). Tecnologias digitais em sala de aula: O professor e a reconfiguração do processo educativo. *Da Investigação às Práticas*, 8(1), 4–21.
<https://doi.org/10.25757/invep.v8i1.124>
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto Editora.
- Andrade, V. (2018, 15 de julho). Produção de cereais. *Expresso*.
<https://expresso.pt/sociedade/2018-07-15-Producao-de-cereais>
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.).
- Balancho, M., & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos*. Texto Editora.
- Baptista, J. (2000). *Aprender por medida*. Porto Editora.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensino da escrita: A dimensão textual*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95–133.
- Bastos, G. (2002). *No branco do sul as cores do livro*. Caminho.
- Bastos, G. (2006). *O teatro para crianças em Portugal*. Caminho.
- Boaventura, D., & Silva, F. M. (2025). Análise de situações didáticas de professores em formação no ensino das ciências e estudo do meio: Atividades de

- aprendizagem baseadas na investigação experimental, no pensamento crítico e na resolução de problemas. *Educação para o Desenvolvimento*, 11, 25–36.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bonito, J., & Oliveira, H. (2023). O trabalho prático no ensino das ciências: Uma abordagem à evolução histórica. *História da Ciência e Ensino: Construindo Interfaces*, 27(especial), 3–21. <https://doi.org/10.23925/2178-2911.2023v27espp3-21>
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1.º ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Brandt, K., Lück, L., Bergano, P., Whitley, A., & Velimirov, A. (2005). *Transformação de trigo em pão*. Organic HACCP. https://orgprints.org/id/eprint/4971/1/10_Trigo.pdf
- Brazão, P. (2007). O diário do diário etnográfico electrónico. In J. Sousa & C. Fino (Orgs.), *A escola sob suspeita*. (pp. 289–307). Asa Editores.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Caldeira, M. (2014). A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 2, 35.
- Canavarro, A. P., Albuquerque, C., Mestre, C., Martins, H., Carvalho e Silva, J., Almiro, J., Santos, L., Gabriel, L., Seabra, O., & Correia, P. (2019).

- Recomendações para a melhoria das aprendizagens dos alunos em Matemática*. Direção-Geral da Educação.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação* (2.^a ed.). Universidade Aberta.
- Carvalho, A., Santos, C., & Teixeira, R. (2020). Diagramas de caule e folhas. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 15, 55–66.
- Cepêda, C. M., & Pinto, O. (2021). *Horta escolar – Um projeto para a vida! Alunos de Paredes envolvidos em projeto europeu e nacional*. Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/alunos_de_paredes_envolvidos_em_projeto_europeu_e_nacional.pdf
- Coelho, M. H. (1983). *O baixo Mondego nos finais da idade média* [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/683>
- Consiglieri, J. (2017). Percecionar, pensar e dialogar a natureza na educação estética e artística. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*.
- Consulai. (2023). *Cadeia de valor do trigo*. Observatório de Preços. https://observatorioagroalimentar.gov.pt/wpcontent/uploads/2025/01/Cadeia_Vvalor_Trigo.pdf
- Correia, F. (2010). Aprendizagem colaborativa. In *Educação em tempo de mudança: Liderança, currículo, inovação, supervisão* (pp. 253–260). CIE-UMa.
- Cortez, M., & Pereira, M. P. (2021). A (re)construção da dinâmica educativa através de práticas de ensino dialógico e argumentativo. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*. 8, 28–43.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. (Estabelece os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens dos ensinos básico e secundário).
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Participação educativa da comunidade: Formação em comunidades de aprendizagem (CREA)*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIPSE/modulos_included/modulo_8_-_participacao_educativa_da_comunidade.pdf
- Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial: Uma proposta de guião orientador. *Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70–89.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_21_constru_desenv_competencias_prof_mesteves.pdf
- Explorando a história dos moinhos de maré em Portugal (2025). *Talkpal*.
<https://talkpal.ai/pt-pt/culture/explorando-a-historia-dos-moinhos-de-mare-em-portugal/>
- Fabregat, C., & Fabregat, M. (1991). *Como preparar uma aula de História* (2.ª ed.). Edições Asa.
- Fernandes, D. (2021a). *Avaliação formativa*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Fernandes, D. (2021b). *Avaliação pedagógica, classificação e notas: Perspetivas contemporâneas* (Folha de apoio à formação – Projeto MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021c). *CrITÉrios de avaliação* (Folha de apoio à formação – Projeto MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021d). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021e). *Para uma inserção pedagógica dos critérios de avaliação* (Texto de apoio à formação – Projeto MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021f). *Rubricas de avaliação*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D., & Martins, F. (2014). Reflexão acerca do ensino do algoritmo da divisão inteira: Proposta didática. *Exedra – Revista Científica*. Escola Superior de Educação de Coimbra, (9), 172–197.
- Fernandes, T. (2023). Programas de compreensão da leitura destinados a alunos de 1.º ciclo do ensino básico. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 14(1). <https://doi.org/10.25757/invep.v14i1.327>
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 71–94.
- Ferreira, M., & Horta, I. (2014). Leitura – Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 144–154.

- Ferreira, M., & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3.^a ed.). Edições Afrontamento.
- Fonseca, V. (2017). Papel das funções cognitivas e executivas na aprendizagem: Uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*.
- Giasson, J. (1990). *A compreensão na leitura*. Edições Asa.
- Goulão, M. F., & Barros, D. (2014). *Educação a distância e eLearning na web social* (2.^a ed.). WhiteBooks.
- Graça, V., Solé, G., & Ramos, A. (2024). A utilização de tecnologias digitais e metodologias ativas para a aprendizagem histórica: Um caminho possível para a inovação pedagógica na aula de História. In M. C. Sánchez Fuster, A. López-García, & J. M. Fernández (Eds.), *Tecnologías emergentes y alfabetización digital para enseñar historia*. Octaedro Editorial.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar: Grandes ideias, regras simples*. Academia do Livro.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança: Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto Editora.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação pedagógica: Da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*. <http://hdl.handle.net/10437.1/6377>
- Houot, B. (1993). *Esta vida de professor...* Edições Asa.
- Instituto Nacional de Investigação Agrária e Veterinária. (2021, 20 de outubro). *LVR – Listas de variedades recomendadas de trigo mole e duro de qualidade 2021/2022*. <https://www.inia.pt/divulgacao/noticias-inia/1802-lvr-listas-de-variedades-recomendadas-de-trigo-mole-e-duro-de-qualidade-2021-2022>
- Jesus, S. N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, 31(1), 21–29.

- Kishimoto, T. M. (2011). O jogo e a educação infantil. In T. M. Kishimoto (Ed.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (14.^a ed., pp. 15–48). Cortez.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Edições Asa.
- Leite, S., & Quaresma, M. (2025). Desenvolvendo o gosto pelos livros e a competência para a leitura no 1.º ciclo do ensino básico. *Educação*, 1. <https://journals.iseclisboa.pt/index.php/Educacao/article/view/8>
- Leite, T., & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: Articulação disciplinar. In *Práticas de integração curricular nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl/eselx/ebook.013>
- Leite, T., & Valente, B. (2024). A exigência cognitiva do currículo dos primeiros anos de escolaridade em Portugal: Uma análise comparativa. *Revista Lusófona de Educação*, 29–47. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/9317>
- Lemos, L., Cardoso, I., & Coimbra, R. L. (2022). *Géneros argumentativos e atual panorama legal: Ensino de texto de opinião no 3.º ciclo do ensino básico* [Resumo expandido]. VII Jornadas Inéditos Viáveis – Caminhos de Investigação em Educação, Universidade de Aveiro.
- Lencastre, J. A., & Chaves, J. H. (2003). Ensinar pela imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(8), 2100–2105.
- Lopes, J., & Silva, H. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa* (2.^a ed. atualizada e aumentada). PACTOR.

- Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C., Velasquez, M., Almeida, L., & Araújo, L. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Machado, F. (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola: Portugal na viragem do milénio*. Edições Asa.
- Magalhães, M., Almeida, J. M., & Domingos, A. (2019). Implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular: Desafios e dificuldades encontradas. *Educação para o Desenvolvimento*, 7, 18–43.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... O trabalho de projeto*. Areal Editores.
- Marques, M., Lopes, M., Magalhães, M., & Sousa, L. (2022). Desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes de enfermagem. *Revista Baiana de Enfermagem*, 36, e42849.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental*. Ministério da Educação.
- Memória Imaterial. (2025). *Fabrico da farinha*. MEMORIAMEDIA. Obtido em fevereiro de 2025, de <https://memoriamedia.pt/index.php/fabrico-da-farinha>
- Menezes, L. (1996). A importância da pergunta do professor na aula de Matemática. In J. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina, & C. Loureiro (Orgs.),

- Desenvolvimento profissional dos professores de Matemática: Que formação?* (pp. 105–116). Secção de Educação Matemática – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Mérenne-Schoumaker, B. (1994). *Didática da geografia*. Edições Asa.
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 2.º ano – Estudo do Meio*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 2.º ano – Matemática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 4.º ano / 1.º ciclo do ensino básico – Português*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Ministério da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos – 6.º ano / 2.º ciclo do ensino básico – Português*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf
- Monteiro, M. (2024). Ensinar e aprender história no século XXI – Desafios e potencialidades. *Saber & Educar*, 33(1), 1–9.
- Morgado, J. C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2011). Contextualizar o currículo para melhorar a aprendizagem dos alunos. In *Atas do XI Congresso da Sociedade*

Portuguesa de Ciências da Educação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Moura, O. (2021). O que pode estar na origem das dificuldades de aprendizagem da escrita? *LER – Leitura, Escrita e Recursos*. Fundação Belmiro de Azevedo.
<https://ler.edulog.pt/texto/dificuldades-na-escrita>

Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 207–218.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_9

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de implementação do programa*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Edições Asa.

Palhares, P. (2004). O jogo e o ensino/aprendizagem da matemática. *Revista da Escola Superior de Educação*, 129–145.

Palmeirão, C., & Alves, J. (2016). *Promoção do sucesso educativo: Estratégias de inclusão, inovação e melhoria – Conhecimento, formação e ação*. Universidade Católica Editora.

Pedrosa, J., Leite, C., Rosa, M., Pinho, I., Vieira, C., & Marinho, P. (2022). *Avaliação de aprendizagens em instituições educativas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Pinto, F. (2011). Diferenciação pedagógica e prevenção das desigualdades educativas: Breve contributo reflexivo. *Cadernos de Investigação Aplicada*.

Pombo, O. (2021). *Interdisciplinaridade: Ambições e limites*. Alêtheia Editores.

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

- Ponte, J., Quaresma, M., & Mata-Pereira, J. (2015). É mesmo necessário fazer planos de aula? *Educação e Matemática*, 133, 26.
- Ponte, J., Quaresma, M., Mata-Pereira, J., & Baptista, M. (1994). Exercícios, problemas e explorações: Perspetivas de professores num estudo de aula. *Quadrante – Revista de Investigação em Educação Matemática*.
- Proença, M. (1992). *Didática da História*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, D. (2001). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87–95). Porto Editora.
- Rodrigues, M. (2022). Estatísticas agrícolas: O que nos mostram e o que nos escondem. *Há Engenharia em Tudo o Que Há!*
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa: Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Eds.), *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 15–24). Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2019). Pode o currículo (não) ser flexível? Uma reflexão em 2019 sobre políticas curriculares. *Educação e Matemática*, 154, 60–64.
- Ruivo, I. (2014). A consciência fonológica: Uma questão de práticas consistentes e sistemáticas. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 2, 48–55.

- Ruivo, I., & Consiglieri, J. (2025). Rimo, logo leio – Articulação de saberes entre a língua portuguesa e artes visuais. *Educação para o Desenvolvimento*, 11, 47–60.
- Santos, L., & Serrão, A. (2025). *Diagnóstico de fluência leitora – 2025: Relatório nacional*. Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação.
- Santos, S. (2022). A influência da motivação nas aprendizagens dos alunos do primeiro ciclo nas aulas de ciências. *EduSer*, 14(2).
<https://doi.org/10.34620/eduser.v14i2.136>
- Schmidt, M., & Cainelli, M. (2012). *Ensinar história*. Scipione.
- Sebastião, S. (2010). Símbolos nacionais portugueses: Manutenção ou mudança? *Observatório (OBS*)*.
<https://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/348/366>
- Serrazina, L. (2021). Aprender matemática com compreensão: Raciocínio matemático e ensino exploratório. *Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura: Guião de implementação do programa de português no ensino básico*.
- Silva, H., & Lopes, J. (2018). *Eu, professor, pergunto*. PACTOR.
- Silva, I. (Coor.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Tenreiro-Vieira, C. (2004). Produção e avaliação de actividades de aprendizagem de ciências para promover o pensamento crítico dos alunos. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades* (H. Antunes, Trad.). Porto Editora. (Obra original publicada em 2001)
- Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e desenvolvimento: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Vale, I. (2002). *Materiais manipuláveis*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Vale, I., Pimentel, T., & Barbosa, A. (2015). Ensinar matemática com resolução de problemas. *Quadrante – Revista de Investigação em Educação Matemática*, 24. <https://quadrante.apm.pt/article/view/22923/16989>
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2020). Diferentes níveis de compreensão da leitura. *LER – Leitura, Escrita e Recursos*. Fundação Belmiro de Azevedo. <https://projetoler.pt/texto/compreensao-da-leitura>
- Vicente, R., Costa, R., Katamadze, A., Pinheiro, N., Vergara-Díaz, O., Bagulho, A. S., Yoldi-Achalandabaso, A., Reis, J., Costa, A., Moreira, J., & Maçãs, B. (2024). Produção de trigo em Portugal: Implementação de novas ferramentas de fenotipagem multiescala em estudos retrospectivos para apoiar o melhoramento. *Vida Rural*, 68–76.
- Vieira, A., Ribeiro, J., & Coimbra, J. (2016). *Compreensão leitora*. <https://www.centro-edu-integral.pt/imagens/170518221044.pdf>
- Vieira, H. (2018). Como trabalhar a noção de tempo em História com alunos do ensino básico. *Revista da FLUP*, 8, 180–191.

Wu, H. (2017). *Compreender os números na matemática escolar*. Porto Editora.

Zabalza, M. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições
Asa.

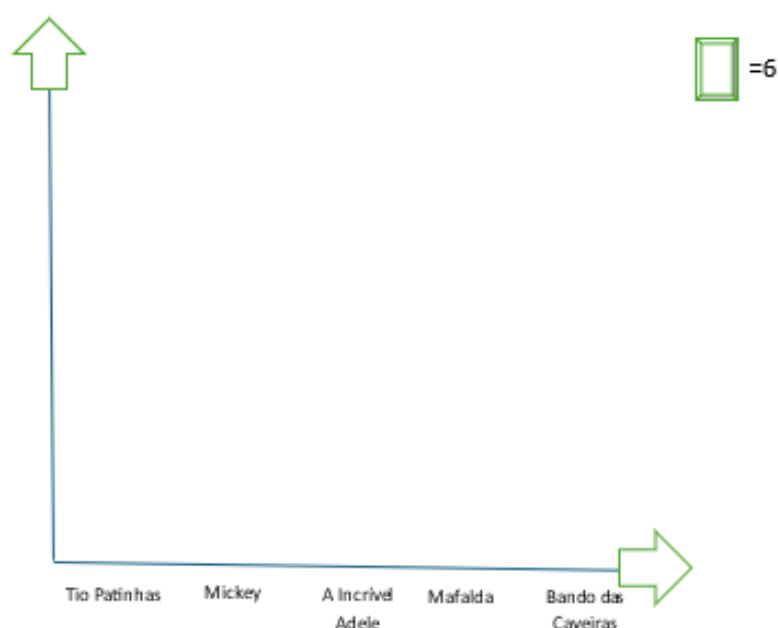
Apêndices

Apêndice 1 — Proposta de trabalho da componente de Matemática —
construção de pictogramas (2.º ano) e Grelha de Correção

Nome: _____

Data: ____/____/____

1-A ~~Ena~~ do Chiado, durante o mês de dezembro, vendeu vários livros de banda desenhada. Ao que conseguimos apurar, os exemplares vendidos foram: 36 livros do "Tio Patinhas", 42 livros do "Mickey", 12 livros da "Incrível Adele", 18 livros da "Mafalda" e 6 livros do "Bando das Caveiras". Realiza um pictograma para organizar os dados que foram fornecidos.



1.2. Observa o pictograma e responde:

- Qual o livro que foi mais vendido?

- De que livro se venderam 6 exemplares?

- Quais os três livros que se venderam mais durante o mês de dezembro?

2- Assinala com V (verdadeiro) e F (falso).

O livro "Mickey", foi a B.D. que mais se vendeu.

Venderam mais livros da "Incrível Adele" do que "Mafalda".

O "Tio Patinhas" e o "Mickey" venderam mais do que 24 livros.

A venda do livro a "Mafalda" foi metade da B.D. do "Tio Patinhas".

☐
☐
☐
☐

3- Completa as frases de acordo com a informação correta.

- Durante o mês de dezembro a FNAC vendeu _____ livros de B.D.
- No total foram vendidos _____ livros da "Incrível Adele" e do "Bando das Caveiras".
- Foram vendidos menos _____ livros da "Mafalda" do que do "Mickey"
- Na loja venderam mais _____ livros do "Tio Patinhas" do que da "Incrível Adele" e da "Mafalda" somados.

4- Completa a tabela, tendo em atenção o exemplo.



Tio Patinhas	Mickey	A incrível Adele	Mafalda	Bando das Caveiras
$6+6+6+6+6+6=$ $=6 \times 6$				
36				



5- Sabendo que a loja adquiriu 50 exemplares de cada um dos livros, quantos livros de cada história vai necessitar de encomendar para voltar a ter a mesma quantidade que tinha inicialmente.

Explica a tua resposta.

Grelha de Correção – Ficha de Matemática (Pictogramas e Organização de Dados)

Turma: _____

Data: ____/____/____

N.º de alunos: 21

1.1 Constrói corretamente (4) | 1.2 Pequenas incorreções (3) | 1.3 Incompleto/com erros (1,5) | 1.4 Não constrói (0) || 2.1 Traduz e responde corretamente (3) | 2.2 Maioria correta, algumas dificuldades (1,5) | 2.3 Incorretas/incompletas (0) || 3.1 Resolve corretamente (3) | 3.2 Resolve parcialmente (1,5) | 3.3 Não resolve corretamente (0)

Aluno	1. Pictograma (0 a 4)				2. Interpretação e análise de dados (0 a 3)			3. Aplicação de conhecimentos matemáticos (0 a 3)			Total (0 a 10)	Classificação qualitativa	Observações
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3			
A1		3			3			3			9	Muito Bom	
A2			1,5		3			3			7,5	Bom	
A3			1,5			1,5		3			6	Suficiente	
A4	4				3			3			10	Muito Bom	
A5	4						0		1,5		5,5	Suficiente	
A6	4				3			3			10	Muito Bom	
A7	4				3			3			10	Muito Bom	
A8		3				1,5			1,5		6	Suficiente	
A9		3					0	3			6	Suficiente	
A10	4						0			0	4	Insuficiente	
A11	4						0	3			7	Bom	
A12		3				1,5		3			7,5	Bom	
A13		3			3				1,5		7,5	Bom	
A14		3			3			3			9	Muito Bom	
A15		3				1,5				0	4,5	Insuficiente	
A16	4				3				1,5		8,5	Bom	
A17	4					1,5				0	5,5	Suficiente	
A18	4					1,5			1,5		7	Bom	
A19	4					1,5		3			8,5	Bom	
A20			1,5		3				1,5		6	Suficiente	
A21	4				3					0	7	Bom	

Média
Máximo
Mínimo

7,238095
10
4

Contagem por classificação:

Muito Bom
Bom
Bom
Suficiente
Insuficiente

5
8
6
2

Nota: A distribuição das classificações nesta grelha (5 Muito Bom | 8 Bom | 7 Suficiente | 2 Insuficiente) foi ajustada para corresponder exatamente às percentagens fornecidas (24% | 38% | 29% | 9%) para 22 alunos. Os subcritérios específicos atribuídos a cada aluno são exemplificativos; substitua pela avaliação real mantendo a classificação final indicada.

Apêndice 2 — Ficha de trabalho "O Reconquistador" — Estudo do Meio
(3.º ano) e Grelha de Correção

O RECONQUISTADOR JORNAL

REINO DE PORTUGAL

MAIO DE 1143

RECOMPENSAS

Rei D. Afonso VI, rei de Leão e Castela, como reconhecimento a D. Raimundo concede-lhe a mão de sua filha e o condado da Galiza. A D. Henrique concede a mão da outra filha e o condado Portucalense



RECONQUISTA CRISTÃ

A partir da região montanhosa das Astúrias, o povo Cristão, decidiu organizar-se e inicia um processo de resistência e reconquista da Península Ibérica, lutando contra os Muçulmanos. Durante a longa guerra da Reconquista Cristã, o reino das Astúrias deu origem à formação dos reinos de Leão, Castela (que

mais tarde se unem e formam um só, originando reino de Leão e Castela), Navarra e Aragão.



CASAMENTOS

D. Raimundo casou com D. Urraca,

D. Henrique casou com D. Teresa

TÉXTO LACUNAR

Completa o texto com as palavras em falta:

muçulmanos | D. Henrique | D. Teresa | Condado Portucalense

Há muitos anos, o território de Portugal estava ocupado pelos

O rei D. Afonso VI deu o _____ a sua filha _____ e ao seu marido _____.



CONDADO PORTUCALENSE

Após a doação do Condado Portucalense, D. Henrique procurou alargar o seu território para sul e obter independência de D. Afonso VI. No entanto viria a falecer em 1112, sem alcançar o seu objetivo.



PREENCHE O TEXTO LACUNAR COM AS SEGUINTE PALAVRAS: D. TERESA | SÃO MAMEDE | 1143 | REI | CONDADO PORTUCALENSE

A Batalha de _____ aconteceu em 1128.

Nessa batalha, D. Afonso Henriques lutou contra _____.

Depois da vitória, passou a mandar no _____.

Em _____, Portugal foi reconhecido como um reino.

D. Afonso Henriques tornou-se o primeiro _____ de Portugal.



TRATADO DE ZAMORA

Escolhe a opção correta:

1- Quem assinou o Tratado de Zamora com D. Afonso Henriques?

- a) D. Afonso IV
- b) D. Afonso VII
- c) D. Teresa

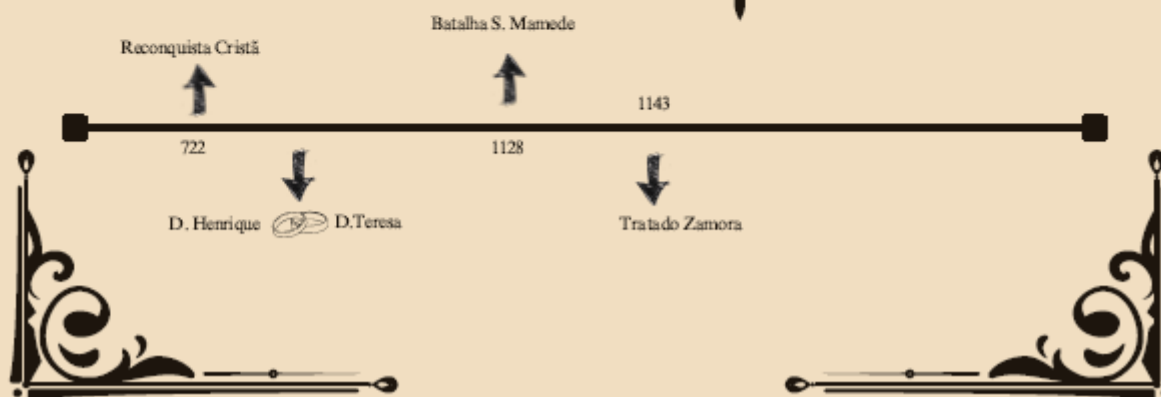
2- Que cidade deu nome ao tratado?

- a) Guimarães
- b) Lisboa
- c) Zamora

3- O que dizia o tratado?

- a) Que D. Afonso Henriques era conde
- b) Que Portugal era um país independente
- c) Que o rei de Leão mandava em Portugal

CRONOLOGIA



Grelha de Correção – Atividade sobre a Reconquista Cristã e a formação de Portugal

Turma: _____ Data: ____/____/____ N.º de alunos: 22

Escala: 1 – Fraco | 2 – Insuficiente | 3 – Suficiente | 4 – Bom | 5 – Muito Bom (cada critério vale de 1 a 5; Total máximo = 30)

Aluno	Compreensão dos conteúdos históricos	Aplicação de conhecimentos	Interpretação da informação	Rigor na mobilização de conhec. históricos	Organização temporal	Envolvimento na tarefa	Total (0 a 30)	Média (0 a 5)	Classificação qualitativa
A1	3	3	2	3	2	3	16	2,7	Suficiente
A2	4	4	3	5	3	3	22	3,7	Bom
A3	5	4	4	5	4	4	26	4,3	Bom
A4	5	5	5	5	5	5	30	5,0	Muito Bom
A5	3	3	4	3	3	3	19	3,2	Suficiente
A6	5	5	5	5	4	5	29	4,8	Muito Bom
A7	2	1	2	3	2	2	12	2,0	Insuficiente
A8	3	4	2	3	3	3	18	3,0	Suficiente
A9	5	5	5	5	5	5	30	5,0	Muito Bom
A10	4	3	4	4	4	5	24	4,0	Bom
A11	4	5	5	5	4	3	26	4,3	Bom
A12	4	4	5	4	4	5	26	4,3	Bom
A13	5	5	5	5	5	5	30	5,0	Muito Bom
A14	4	4	4	4	3	3	22	3,7	Bom
A15	5	5	5	5	5	4	29	4,8	Muito Bom
A16	2	3	2	3	2	2	14	2,3	Insuficiente
A17	4	4	4	4	4	3	23	3,8	Bom
A18	4	3	4	4	3	4	22	3,7	Bom
A19	4	3	3	3	3	4	20	3,3	Suficiente
A20	3	2	2	2	3	2	14	2,3	Insuficiente
A21	4	3	4	5	4	4	24	4,0	Bom
A22	4	2	3	4	4	2	19	3,2	Suficiente

Média da turma (Total)
Máximo
Mínimo

22,5

30

12

Contagem por classificação:

Muito Bom
Bom
Suficiente
Insuficiente
Fraco

5

9

5

3

0

Nota: A distribuição das classificações nesta grelha (3 Insuficiente | 5 Suficiente | 9 Bom | 5 Muito Bom | 0 Fraco) foi ajustada para corresponder exatamente às percentagens fornecidas (13% | 23% | 41% | 23% | 0%) para 22 alunos. As pontuações específicas de cada critério, por aluno, são exemplificativas; substitua pela avaliação real mantendo a classificação final indicada.

Apêndice 3 — Excerto de "A Fada Oriana" com código de cores e ficha de gramática — Português (5.º ano) e Grelha de Correção

NOME: _____ N.º: _____ TURMA: _____ DATA ____/____/____

A Fada Oriana

– Hoje vens tarde – disse o Poeta.

– Estive debruçada sobre o rio a ver o meu reflexo – respondeu Oriana. – Demorei-me porque fiquei encantada com a minha beleza.

– Oriana – pediu o Poeta –, encanta a noite.

Então Oriana tocou com a sua varinha de condão na noite e a noite ficou encantada.

E o Poeta disse-lhe:

– O que tu me trazes é muito mais do que a beleza. No mundo há muitas meninas bonitas. Mas só tu é que me podes encantar a noite porque és uma fada.

Então Oriana sentou-se na beira da janela e contou as histórias maravilhosas dos cavalos do vento, da caverna dos dragões e dos anéis de Saturno. O Poeta disse-lhe os seus versos, que eram claros e brilhantes como estrelas. Depois ficaram os dois calados enquanto a Lua subia no céu. Até que um sino trouxe de Longe o som das doze badaladas da meia-noite e Oriana e o Poeta despediram-se.

No dia seguinte de manhã Oriana foi levar a velha à cidade. Mas mal voltou da cidade voou rapidamente para o rio. Ajoelhou-se na margem e inclinou-se sobre a água. O seu reflexo apareceu todo dourado de sol à tona do Rio.

– Mas que bonita que eu sou! – disse Oriana. – Hoje ainda estou mais bonita do que ontem. Serei eu realmente tão bonita como me vejo na água?

Oriana olhou bem para os outros sítios do rio onde se refletiam as árvores. E pareceu-lhe que o reflexo das árvores no rio era mais bonito do que as próprias árvores.

– Se calhar – pensou ela – o meu reflexo é mais bonito do que eu! Como é que eu hei de saber eu vou dar a verdade?

c) O peixe apareceu e disse:

d) A Mariana tomou o pequeno-almoço na pastelaria.

1.1 Transforma as frases, alterando o sujeito. (Sujeito Simples- Sujeito Composto /Sujeito Composto- Sujeito Simples)

a) O Poeta disse-lhe os seus versos, que eram claros e brilhantes como estrelas.

b) A mãe e o pai foram ao cinema.

c) O peixe apareceu e disse:

d) A Mariana tomou o pequeno-almoço na pastelaria.

Grelha de Correção – Educação Literária: "A Fada Oriana" (Português, 5.º ano)

Turma: _____ Data: ____/____/____ N.º de alunos: 22

Escala por critério (0 a 10): Fraco 0-2 | Insuficiente 3-4 | Suficiente 5-6 | Bom 7-8 | Muito Bom 9-10

Aluno	Leitura e expressividade	Compreensão do texto	Aplicação de conhecimentos gramaticais	Correção linguística	Total (0 a 40)	Média (0 a 10)	Classificação qualitativa
A1	10	8	10	9	37	9,25	Muito Bom
A2	9	8	9	10	36	9	Muito Bom
A3	5	6	8	8	27	6,75	Suficiente
A4	7	8	10	9	34	8,5	Bom
A5	6	6	6	6	24	6	Suficiente
A6	5	7	7	8	27	6,75	Suficiente
A7	10	10	9	10	39	9,75	Muito Bom
A8	9	7	9	9	34	8,5	Bom
A9	8	8	8	8	32	8	Bom
A10	7	8	10	8	33	8,25	Bom
A11	7	7	7	8	29	7,25	Bom
A12	6	5	7	6	24	6	Suficiente
A13	9	7	9	9	34	8,5	Bom
A14	8	8	7	8	31	7,75	Bom
A15	10	9	9	10	38	9,5	Muito Bom
A16	3	6	5	4	18	4,5	Insuficiente
A17	5	5	7	8	25	6,25	Suficiente
A18	7	8	8	7	30	7,5	Bom
A19	5	5	5	6	21	5,25	Suficiente
A20	5	5	7	8	25	6,25	Suficiente
A21	3	3	5	4	15	3,75	Insuficiente

A22	7	8	9	9	33	8,25	Bom
-----	---	---	---	---	----	------	-----

Média da turma (Total)
Máximo
Mínimo

29,363636
39
15

Verificação — contagem de alunos por nível, em cada critério (para conferir com os gráficos):

Nível	Leitura e expressividade	Compreensão do texto	Aplicação de conhecimentos gramaticais	Correção linguística
Muito Bom	6	2	9	8
Bom	7	12	9	9
Suficiente	7	7	4	3
Insuficiente	2	1	0	2
Fraco	0	0	0	0

Nota: As distribuições por critério correspondem exatamente aos 4 gráficos fornecidos, para 22 alunos: Leitura (6 MB | 7 B | 7 S | 2 Insuf), Compreensão (2 | 12 | 7 | 1), Gramática (9 | 9 | 4 | 0) e Correção linguística (8 | 9 | 3 | 2). As pontuações individuais de cada aluno são exemplificativas; a atribuição real de cada valor a cada aluno é decisão da professora.

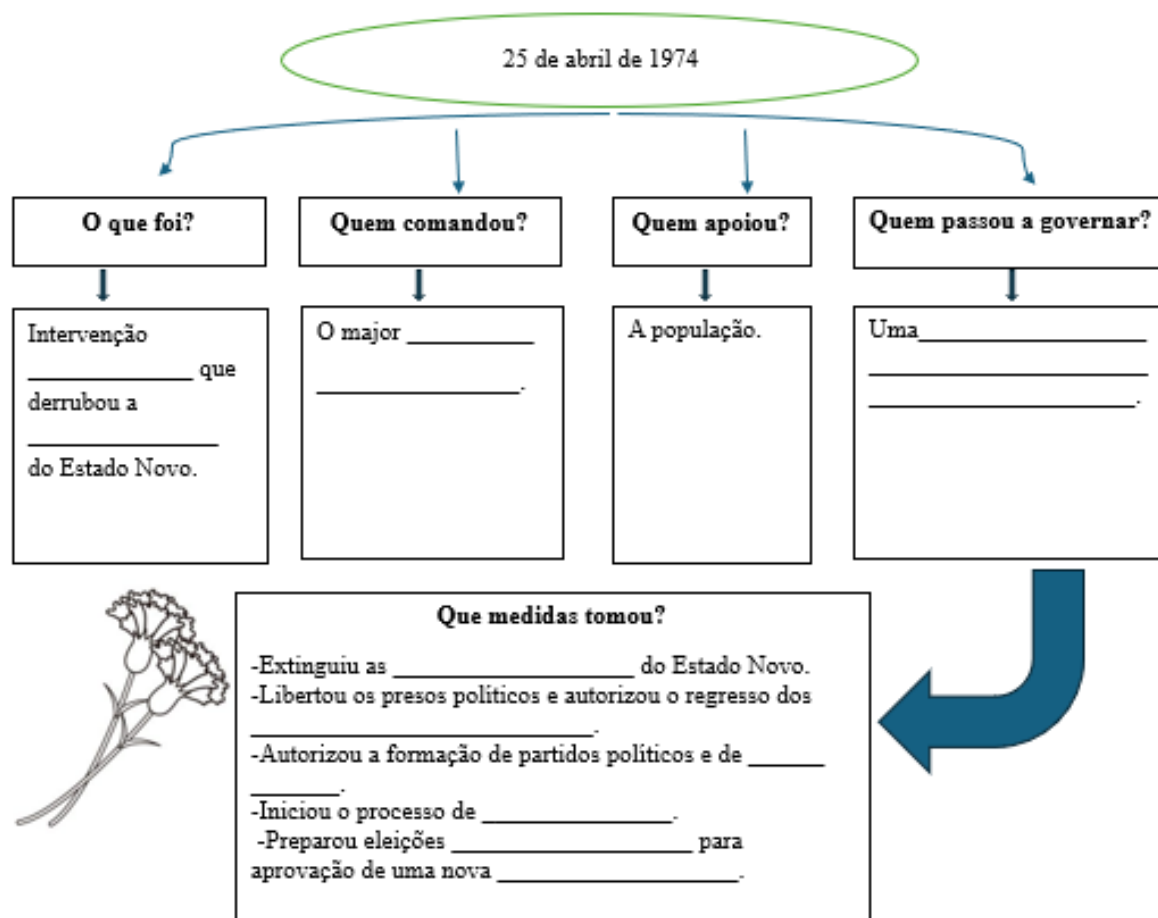
Apêndice 4 — Proposta de trabalho sobre o 25 de Abril e a
descolonização — História e Geografia de Portugal (6.º ano) e Grelha de
Correção

		Avaliação: _____	
		Professor: _____	
NOME: _____	N.º: _____	TURMA: _____	DATA: _____

FICHA DE TRABALHO
História e Geografia de Portugal 6.º ano

1-Completa o esquema que se segue, com as palavras que estão a destaque.

**militar – Otelo Saraiva de Carvalho – Junta da Salvação Nacional – exilados
– ditadura – Constituição – sindicatos – livres – descolonização - instituições**



2- Observa o Doc. 1.



Documento 1

- 1- Angola | 2- Moçambique | 3- Timor Leste | 4- Macau
5- Cabo Verde | 6 - São Tomé e Príncipe | 7- Guiné-Bissau

2.1. Escreve no mapa: Portugal, Europa, Ásia, África e Oceânia.

2.2. Identifica no mapa com o respetivo número a localização de cada uma das ex-colónias portuguesa.

3- Analisa o doc.2

A descolonização leva meio milhão de pessoas a refugiar-se em Portugal. Chamam-lhes "retornados", embora a maior parte tenha nascido em África.

Joaquim Vieira, Portugal século XX, Círculo de Leitores, 2000 (adaptado)

Documento 2

3.1. Por que motivo muitos portugueses que viviam nas colónias africanas se refugiaram em Portugal?



3.2. Refere duas dificuldades sentidas pelos retornados no regresso a Portugal.

3- Rodeia as opções que completam corretamente as frases.

3.1 O processo de descolonização de Timor-Leste foi mais tardio, devido à invasão e ocupação do seu território....

a) pelas Filipinas. b) pela Indonésia. c) pela Malásia.

3.2 A independência timorense foi proclamada em...

a) 1992. b) 2002. c) 2012.

3.3 Em 1999, Portugal restituiu o território de Macau ...

a) à China. b) à Índia. c) a Moçambique.

Grelha de Correção – Ficha de História e Geografia de Portugal, 6.º ano (Pós 25 de Abril e Descolonização)

Turma: _____ Data: ____/____/____ N.º de alunos: 14

Cotações: 1.1=3 | 1.2=2 | 1.3=1 | 1.4=0,5 | 1.5=0 || 2.1=2 | 2.2=1,5 | 2.3=1 | 2.4=0,5 | 2.5=0 || 3.1=2 | 3.2=1 | 3.3=0,5 | 3.4=0 || 4.1=1 | 4.2=0,75 | 4.3=0,5 | 4.4=0 || 5.1=2 | 5.2=1 | 5.3=0,5 | 5.4=0 • Classificação (0-10): Fraco <2 | Insuficiente 2-4,9 | Suficiente 5-6,9 | Bom 7-8,9 | Muito Bom 9-10

Aluno	1. Compreensão fenómenos sociais pós 25 de Abril (0 a 3)					2. Identificação das ex-colónias portuguesas no mapa (0 a 2)					3. Interpretação e análise do Documento 2 (0 a 2)				4. Compreensão do processo de descolonização da Ásia (0 a 1)				5. Correção linguística e organização das respostas (0 a 2)				Total (0 a 10)	Classificação qualitativa	Observações
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	5.4			
A1	3					2					2				1				2				10	Muito Bom	
A2	3					2					2				1					1			9	Muito Bom	
A3	3						1,5				2					0,75				1			8,25	Bom	
A4		2				2					2					0,75				1			7,75	Bom	
A5	3					2					2				1				2				10	Muito Bom	
A6	3						1,5					1				0,75				1			7,25	Bom	
A7			1				1,5					1				0,75				1			5,25	Suficiente	
A8		2					1,5						0,5			0,75					0,5		5,25	Suficiente	
A9		2					1,5						0,5				0,5				0,5		5	Suficiente	
A10		2					1,5					1					0,5			1			6	Suficiente	
A11		2					1,5						0,5					0		1			5	Suficiente	
A12	3					2					2				1				2				10	Muito Bom	
A13		2					1,5						0,5		1				2				7	Bom	
A14	3					2						1			1				2				9	Muito Bom	

Média
Máximo
Mínimo

7,482143
10
5

Contagem por classificação:

Muito Bom
Bom
Suficiente
Insuficiente
Fraco

5
4
5
0
0

Nota: A distribuição das classificações (5 Muito Bom | 4 Bom | 5 Suficiente | 0 Insuficiente | 0 Fraco) corresponde exatamente às percentagens do gráfico fornecido (36% | 28% | 36% | 0% | 0%) para 14 alunos. Os subcritérios atribuídos a cada aluno são exemplificativos; substitua pela avaliação real mantendo a classificação final indicada.

Apêndice 5 — Inquérito por questionário aplicado após as apresentações dos trabalhos de pesquisa — Projeto "Moinhos de Maré"

Nome:

Data:



Inquérito

1. Responde às seguintes questões sobre o tema que os colegas acabaram de abordar.

1.1. Gostarias de fazer parte deste projeto? Se sim, porquê?

1.2. Como poderias contribuir para este projeto?

1.3. Que sugestões dás, para desenvolver o projeto?

Obrigada pela tua participação!



Apêndice 6 — Inquérito final de avaliação do Projeto "Moinhos de Maré"

Nome:

Data:



Inquérito

1. Responde às seguintes questões sobre o tema que os colegas acabaram de abordar.

1.1. Gostaste de fazer parte deste projeto? Se sim, porquê?

1.2. O que gostaste menos de fazer? Porquê?

1.3. O que gostaste mais de fazer? Porquê?

1.4. O que mudavas no projeto? Porquê?

Obrigada pela tua participação!

