

M

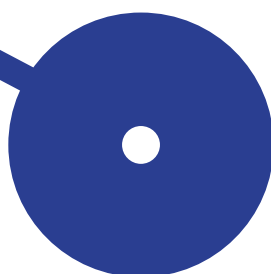
MESTRADO

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

Refletir para crescer: A importância da autoavaliação no sucesso dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Maria João Moreira Soares

07/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria João Moreira Soares

**Refletir para crescer: A importância da autoavaliação no sucesso
dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

**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**

Orientação: Professor Doutor Pedro Duarte

Porto, julho de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria João Moreira Soares

**Refletir para crescer: A importância da autoavaliação no sucesso
dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

**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**

Orientação: Professor Doutor Pedro Duarte

Porto, julho de 2024

AGRADECIMENTOS

Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

(Antoine de Saint-Exupéry)

E tantos foram os que passaram na minha vida nestes últimos anos. Alguns entraram neste percurso mais tarde, outros desde sempre me acompanharam, mas todos deixaram algo e contribuíram para o fim desta etapa.

Aos meus amigos e colegas de curso, companheiros de conversas, trabalhos e momentos bons. Agradeço o que deixaram em mim, um pouco de vós, um pouco de esperança e alegria, compreensão e cumplicidade.

E como não passaram em vão e me ensinaram tanto, agradeço ainda aos professores supervisores e cooperantes. Igualmente grata pela orientação e acompanhamento do professor Pedro Duarte, que tanto contribuiu para o meu percurso formativo e me fez questionar e refletir sobre as minhas conceções e escolhas.

Agradeço ainda a toda a equipa de coordenação de curso, por nos proporcionarem uma formação profissional e pessoal tão real e esclarecedora sobre esta que é uma das profissões mais gratificantes que existe, por nos apoiarem e guiarem durante estes anos, incentivando-nos a sermos melhores e a nos desafiarmos diariamente.

Agradeço especialmente à minha família, por nunca me deixar sós e estar presente e disponível para mim. Por me apoiar incondicionalmente e por me fazer acreditar em mim, todos os dias. Por fazer de mim quem sou hoje, e ninguém mais do que eles, por serem a maior parte de mim.

Obrigada por deixarem um pouco de vós! Espero ter expressado e expressar neste Relatório de Estágio o tanto que dei e deixei de mim...

RESUMO ANALÍTICO

O Relatório de Estágio vigente foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este é um dos elementos de avaliação, assim como um requisito formal para a aceitação a prova pública e para a conclusão do segundo ciclo de estudos superiores. Através deste documento, a professora em formação apresenta uma reflexão crítica sobre o seu estágio curricular nos 1.º e 2.º Ciclos de Ensino Básico, abrangendo o desenvolvimento do conhecimento científico, pedagógico e didático consequente da formação académica. A nível investigativo, planeou-se um projeto de investigação potenciado pela ação pedagógica num dos contextos educativos, em vista a averiguar de que forma é que a autoavaliação pode influenciar o sucesso escolar dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, foram desenvolvidas sessões – “Eu, tu e nós”, “Está aí alguém?” e “Querido eu, esta semana...” -, das quais os alunos se foram acostumando ao longo do tempo, repercutindo-se numa evolução positiva da turma em relação a este processo de avaliação. Ao longo deste relatório, a futura professora detalha seu trajeto de formação, culminando na construção do seu perfil docente.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Investigação-ação; saber docente; avaliação; autoavaliação.

ABSTRACT

The current Internship Report was developed as part of the Supervised Teaching Practice Curricular Unit of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. This is one of the assessment elements, as well as a formal requirement for acceptance to the public examination and for completion of the second cycle of higher studies. Through this document, the trainee teacher presents a critical reflection on her curricular internship in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, covering the development of scientific, pedagogical and didactic knowledge resulting from her academic training. At an investigative level, a research project was planned, fuelled by pedagogical action in one of the educational contexts, to find out how self-assessment can influence the academic success of primary school students. To this end, sessions were organised - "Me, you and us", "Is anyone there?" and "Dear me, this week..." - which the students got used to over time, resulting in a positive evolution of the class in relation to this assessment process. Throughout this report, the future teacher details her training journey, culminating in the construction of her teaching profile.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Action Research; teaching knowledge; evaluation; self-evaluation.

LISTA DE TABELAS

<u>Tabela 1– Cronograma de estratégias desenvolvidas no projeto</u>	108
---	-----

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1 - Diário do A. (entrada 1 e 2)</u>	117
<u>Figura 2 - Diário do A. (entrada 6 e 7)</u>	118
<u>Figura 3 - Diário do D. (entrada 1 e 3)</u>	118
<u>Figura 4 - Diário do D. (entrada 7)</u>	119
<u>Figura 5 -Diário da M. (entrada 1 e 3)</u>	119

GLOSSÁRIO

AE- Aprendizagens Essenciais

CEB - Ciclo do Ensino Básico

HGP- História e Geografia de Portugal

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES- Prática de Ensino Supervisionada

RTP- Relatório Técnico Pedagógico

TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária

UD- Unidade Didática

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	15
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CURRICULAR (DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO).....	18
1.1. A AVALIAÇÃO	18
1.2. A AUTOAVALIAÇÃO	26
1.3. ESTRATÉGIAS DE AUTOAVALIAÇÃO.....	31
1.4. ENQUADRAMENTO CURRICULAR.....	32
1.5. DIMENSÕES PARTICULARES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	33
1.6. DIMENSÕES PARTICULARES DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	43
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	48
2.1. CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	50
2.2. CONTEXTO EDUCATIVO DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	57
3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	67
3.1. A SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL: APONTAMENTOS FUNDAMENTAIS	67
3.2. MODELO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	70
3.3. PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	72
3.4. 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	76
3.5. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	86
3.6. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	96
3.7. PROJETOS EDUCATIVOS E AÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR	98
4. REFLETIR PARA CRESCER: A IMPORTÂNCIA DA AUTOAVALIAÇÃO NO SUCESSO DOS ALUNOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	104
4.1. MOTIVAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO	104
4.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS	104
4.3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	105
4.3.1. Caracterização dos participantes	108
4.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	108
4.4. INTERVENÇÕES EM CONTEXTO EDUCATIVO	111
4.4.1. “Eu, tu e nós.”	113

4.4.2. “Está aí alguém?”	117
4.4.3. “Querido eu, esta semana...”	118
4.5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	124
4.5.1. Entrevista à docente titular de turma	124
4.5.2. Questionário aos alunos	127
4.5.3. <i>Focus grupo</i>	133
4.6. DISCUSSÃO AGREGADA DOS RESULTADOS.....	138
5. REFLEXÃO FINAL	140
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
APÊNDICES.....	158
APÊNDICE I – CALENDÁRIO DE ESTÁGIO 2.º CEB	158
APÊNDICE II – CALENDÁRIO DE ESTÁGIO 1.º CEB	159
APÊNDICE III – PLANIFICAÇÃO DA U.D. “A VIAGEM PELO TEMPO E PELAS TERRAS”	160
APÊNDICE IV – PLANIFICAÇÃO DE AULA DE PORTUGUÊS 2.º CEB	191
APÊNDICE V - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE PORTUGUÊS 2.º CEB	197
APÊNDICE VI - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE PORTUGUÊS 2.º CEB	206
APÊNDICE VII - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE PORTUGUÊS 2.º CEB	213
APÊNDICE VIII - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE PORTUGUÊS 2.º CEB	219
APÊNDICE IX - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE HGP 2.º CEB	226
APÊNDICE X - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR 1.º CEB “CAPACIDADES MONSTRUOSAS.....	232
APÊNDICE XI - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR 1.º CEB “SINFONIAS DA VIDA E ORQUESTRAS FRACIONADAS”	249
APÊNDICE XII - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR 1.º CEB “ROTATIVIDADE CULTURAL”	270
APÊNDICE XIII - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE PORTUGUÊS 1.º CEB “UM DIA ACONTECEU-NOS ABRIL!”	279

APÊNDICE XIV - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE PORTUGUÊS 1.º CEB “O QUE VEJO DENTRO DE TI...”	291
APÊNDICE XV – SESSÕES DO PROJETO DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL	300
APÊNDICE XVI – GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE PRÉ E PÓS-AÇÃO COM TRANSCRIÇÕES DE AMBAS AS ENTREVISTAS	301
APÊNDICE XVII – QUESTIONÁRIO DE PRÉ-AÇÃO REALIZADO AOS ALUNOS.....	313
APÊNDICE XVIII – QUESTÕES ORIENTADORES DA ESTRATÉGIA “EU, TU E NÓS”	315
APÊNDICE XIX - CABINE TELEFÓNICA	316
APÊNDICE XX – GUIÃO DE APOIO PARA CABINE TELEFÓNICA	316
APÊNDICE XXI – DIÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO.....	317
APÊNDICE XXII – TRANSCRIÇÃO DAS MENSAGENS DEIXADAS PELOS ALUNOS NA CABINE TELEFÓNICA DA ESTRATÉGIA “ESTÁ AÍ ALGUÉM?”	321
APÊNDICE XXIII – TRANSCRIÇÃO DO <i>FOCUS GRUPO</i>	331

Introdução

O Relatório de Estágio vigente, intitulado de *Refletir para crescer: A importância da autoavaliação no sucesso dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, frequentada no ano letivo 2023/2024, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este relatório consta no 2.º ciclo de estudos como um requisito parcial à habilitação para a docência, conforme o Decreto-Lei (DL) 79/2014, de 14 de maio.

Este documento apresenta uma análise aprofundada da formação inicial da mestranda, com ênfase em sua experiência de estágio curricular nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB). Através da descrição dessa vivência, busca-se compreender como o estágio contribuiu para a construção do perfil profissional da mestranda, desenvolvendo suas habilidades e conhecimentos em bases científicas, didáticas e pedagógicas relevantes.

De acordo com o Complemento Regular Específico de Curso (CREC), o Relatório de Estágio, a estrutura deste documento está refletida no índice elaborado de acordo com os parâmetros explicitados no mesmo: i) o enquadramento teórico, ii) a caracterização dos contextos de estágio e metodologias de investigação aplicadas, iii) o desenvolvimento de um projeto de investigação com particular pertinência para a PES, (iv) a apresentação e a análise da intervenção educativa e dos resultados obtidos no estágio e no projeto de investigação e (v) a reflexão sobre o percurso pessoal no âmbito do processo de formação. Partindo destes parâmetros, constituíram-se quatro capítulos que se relacionam de forma lógica sequencialmente.

O primeiro capítulo consiste no *Enquadramento teórico e curricular (do projeto de investigação)*, onde se demonstra o conhecimento curricular e os conhecimentos científicos relacionados com o projeto de investigação da mestranda, derivados de uma consulta e maturação da bibliografia mobilizada para a fundamentação dos conhecimentos. Entre eles, documentos científicos, normativos e legais.

O segundo capítulo, denominado *Caracterização do contexto da prática de ensino supervisionada*, apresenta uma caracterização dos contextos nos quais a mestranda estagiou, 1.º CEB, mais precisamente uma turma de 4.º ano de escolaridade, e 2.ºCEB com enfoque em duas turmas. Esta caracterização baseou-se na observação direta realizada pela mestranda, complementada com documentos do agrupamento e bibliografia pertinente.

No terceiro capítulo surge a *Reflexão sobre a prática de ensino supervisionada*, consequente da realização do estágio em contexto. Neste capítulo existem várias reflexões críticas sobre a prática educativa desenvolvida, juntamente com recortes das mesmas práticas. Ainda se destaca, por fim, os projetos educativos desenvolvidos pelo par pedagógico em ambos os ciclos e no agrupamento em questão.

Finalizando com o quarto capítulo, *Refletir para crescer: A importância da autoavaliação no sucesso dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico*, que ilustra o projeto de investigação desenvolvido no contexto do 1.ºCEB apresentado nos capítulos anteriores. Estão nítidas todas as fases deste processo, até à análise dos dados. O objetivo geral orientou todo o projeto, assim como as estratégias a serem desenvolvidas com os alunos. Este projeto foi motivado pelo facto da autoavaliação emergir normalmente num momento isolado, no fim de cada período de atividades letivas, de forma repentina e sem qualquer *feedback* ou oportunidade de melhorar. Surge então a necessidade de elaborar um projeto que reflita a progressão durante o processo de autoavaliação dos alunos.

A *Reflexão Final* do Relatório de Estágio sucumbe numa finalização de um percurso de cinco anos de estudos na instituição. É novamente retomada uma escrita reflexiva, com o intuito de retomar os objetivos deste trabalho, tirando conclusões e realizando uma reflexão geral e fundamentada sobre todo o documento.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CURRICULAR (DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO)

Este relatório inicia-se com um primeiro capítulo que aborda alguns aspetos conceptuais sobre a avaliação e autoavaliação, visto que a autoavaliação é o tema do projeto de investigação desenvolvido no quarto capítulo. Desta forma, importa referir que o diálogo entre a teoria e a prática é algo essencial para a profissão docente, sendo necessário que o professor disponha de um forte conhecimento científico e pedagógico.

Neste sentido, segue-se, ainda neste capítulo, algumas considerações sobre o conhecimento curricular e programático, incorporando-se uma reflexão sobre os documentos orientadores da prática educativa, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.ºCEB.

1.1. A AVALIAÇÃO

A avaliação é “one of the most potent forces influencing education. (Crooks, 1988, p. 467)

Como são os alunos que aprendem e se encontram no centro dos processos de ensino e de aprendizagem, também estes têm o direito de saber se estão no bom caminho, como podem melhorar, quais os fatores que provocam eventuais erros e métodos para alcançar resultados mais satisfatórios. Posto isto, o professor deve ajudar o aluno a consciencializar-se sobre o seu trabalho e atitudes. Assim, a avaliação é necessária para os alunos e estes devem avaliar o que fazem, julgar as suas escolhas e se é preciso orientar os esforços noutras direções. Assim, a

avaliação, quer seja feita pelo professor, quer pelos alunos, é parte constitutiva do processo educativo e penetra-o em todos os aspectos. É o terreno no qual professores e alunos se encontram para colaborar em vez de se defrontarem uns como acusados e outros como juízes. (Bartolomeis, 1981, p.45)

Necessitamos, contudo, de reconhecer que a avaliação educacional exerce uma função emancipatória, transformadora e democrática, contudo, pode cair no autoritarismo e na

exclusão, ao ser apenas o professor à frente deste processo avaliativo. Para combater este extremo negativo, deve recorrer-se a alternativas avaliativas processuais, sistemáticas e contínuas, onde os alunos participem e os professores orientem, ajudando a localizar dificuldades para futuras progressões, contribuindo para uma melhoria na ação educativa e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos (Villas Boas, 2011).

Assim, reconhece-se que a avaliação é um processo bastante complexo, onde o processo de avaliar não se deve resumir ao ato de classificar. Avaliar engloba tomadas de decisões baseadas em opiniões concretas, para que seja possível construir ideias, competências ou habilidades. Além do mais, a avaliação é, de facto indissociável da prática docente e das planificações de aulas (Duarte, 2021). Consequentemente, a avaliação deve ser entendida na perspetiva da aprendizagem. Ao considerar a avaliação como diagnóstica, avaliam-se as aprendizagens dos alunos e o que estas significam para eles, encontrando potencialidades, mas também fragilidades, de forma a corrigi-las com práticas direcionadas para o crescimento e evolução do aluno, tendo sempre em conta o contexto. Deste modo, caracterizamos a avaliação como um processo de transformação de práticas, que ocorre durante todo o processo de ensino e de aprendizagem (Amorim et. al., 2020).

Tradicionalmente, os professores associam à avaliação a ideia de mensurar resultados do início ao fim do processo de ensino. O ensino encontra-se bastante focado na avaliação de competências, desenvolvidas durante a abordagem de conteúdos, justificado pelo facto de o currículo ainda estar formatado para os conteúdos a “dar”, com a busca de um fim em si mesmo. Perrenoud define competência como um saber que pode ser utilizado e mobilizado intelectualmente, verbalmente e praticamente. Todos os saberes que vamos aprendendo ao longo dos anos contribuem para a nossa capacidade de exercer competências. Mas, como podemos avaliar competências? (Roldão, 2005).

As representações de avaliação aparecem essencialmente ligadas à componente classificativa. Quando os professores têm de “dar uma nota”, apenas consideram a média de uns dois instrumentos de avaliação, geralmente designados como «testes». Mas, avaliar não se deve prender à ideia de classificação, nem na associação a saberes ou “matérias a dar”. A avaliação

deve ser um “conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (Roldão, 2005, p.41), para depois reorientar no sentido desejado.

Quando se começou a discutir avaliação formativa e diagnóstica, além da sumativa, na década de 70, surgiu o hábito de usar fichas, inicialmente utilizados como oposição aos testes, para que se criassem pequenas avaliações ditas formativas. Contudo, a avaliação continua a ser associada a testes finais de ciclo ou de “matéria”, com um fim sumativo para se verificar o que os alunos aprenderam. Apesar da introdução de fichas com outro fim, acabam por se direcionar para as mesmas finalidades sumativas, descartando a inicial percepção de identificar, explicar e regular dificuldades que vão surgindo e tentar resolvê-las (Roldão, 2005).

Concluindo, não se deve avaliar uma competência através de perguntas e exercícios quase que mecânicos, que supostamente indicam se um aluno sabe ou não a matéria. A avaliação quantitativa não pode ser o único objetivo da prática avaliativa. Deve se partir da clarificação dos objetivos, em relação às competências pretendidas, e num desenvolvimento do trabalho das aulas orientado nesse sentido (Roldão, 2005). Consequentemente, cabe aos docentes, planejar de forma adequada esta promoção percebendo quais as competências primordiais a serem trabalhadas não descorando as outras bem como os recursos e metodologias a mobilizar (Rosales, 2010). Por isso, o professor também deve reavaliar as suas práticas e perceber quais os momentos em que deve avaliar, quando é necessário repensar e partir desses mesmos momentos para poder transformar as aulas, para que respondam e contribuam positivamente para as situações que avaliou (Amorim et. Al., 2020).

Posto isto, a avaliação deve ser consistente com a forma como o currículo é desenvolvido na sala de aula (Duarte, 2021). Steinhouse (1984, p.27) considera que o currículo tem duas concepções, por um lado é “uma intenção, um plano ou uma prescrição, uma ideia acerca do que desejaríamos que acontecesse nas escolas”, enquanto por outro lado é “o estado de coisas existentes nelas, o que de fato acontece nas mesmas”. Pelo que o currículo pressupõe a modelação dos planos ou projetos que o refletem, pelo que não fica limitado aos resultados escolares observáveis e afastando-se da prática. Torna-se imprescindível, então, a

transformação do currículo para melhorar a qualidade da educação, sendo necessário diferenciar as formas de ensino e de aprendizagem e ajustar medidas aos diferentes alunos. Assim, o professor deve gerir o currículo com autonomia, para poder orientar, escolher atividades que no momento são mais interessantes e úteis para os alunos (Sacristan, 1998; Cortesão, 1993).

A avaliação deve ainda ser parte integrante destes processos de desenvolvimento curricular, consistindo em estratégias, técnicas e instrumentos diversificados, uma vez que não existe nenhuma abordagem que se adeque a todas as situações de ensino e de aprendizagem. Deve ainda ser transparente, ou seja, todos os envolvidos devem conhecer os critérios, processos e conteúdos, participando ativamente no seu desenvolvimento. Destes envolvidos, reconhecem-se não só os alunos e professores, como também os pais, técnicos de educação e todos os que se relacionem nestes processos (Fernandes, 2007). Neste sentido, a avaliação pode ser realizada de modo participativo, através de discussões, investigações de grupo, atividades de laboratório, relatórios orais e escritos, em que não faz sentido se fixar em meios de avaliação como meios técnicos, e deve sim caracterizar as experiências educativas no seu conjunto (Bartolomeis, 1981).

Para Fernandes e Freitas (2007, p.23) “é fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem”, isto é, avaliar para poder mudar e adaptar as estratégias de ensino, uma vez que a avaliação não é algo que se realiza no fim do processo, pelo contrário, deve ser algo realizado ao longo deste processo para um melhor ensino e aprendizagem (Camargo & Mendes, 2013).

Para que a avaliação se estabeleça como um processo sistematizado e inter-relacionado com todas as componentes, refletindo a sua função pedagógica defendida por autores como Allal, Cardinet e Perrenoud, deve se centrar na subjetividade, em questões práticas de regulação e aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem, no apoio, na reflexão e na tomada de decisão (Barreira, et. al., 2006).

Posto isto, de acordo com Cortesão (2022), a avaliação subdivide-se em três grandes categorias: prognóstica, formativa e sumativa. A avaliação sumativa, como o nome indica,

pretende representar, de forma sumária, uma apreciação “concentrada” de resultados obtidos numa situação educativa. Pretende, geralmente, traduzir, de forma breve e codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante de atingir. No que que concerne à avaliação formativa, esta centra-se em recolher dados, no decurso do processo de ensino e de aprendizagem, para ajudar os alunos e os professores a reorientar, se necessário, o seu trabalho, no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas ou aspetos a melhorar. Ao contrário da sumativa, que se exprime através de uma nota, a avaliação formativa faz-se por meio de apreciações/comentários. Por fim, a avaliação diagnóstica serve, principalmente, para fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar as atividades que irá desenvolver às características e conhecimentos dos alunos. Esta não deve ser aplicada somente no início no ano letivo, mas sempre que o professor entender que esta seja necessária, a fim de diagnosticar algum aspeto.

No geral, a avaliação prevê o balanço das aprendizagens realizadas e contribui para o planeamento das aprendizagens futuras. Resumindo, a avaliação sumativa refere-se à avaliação das aprendizagens, com um propósito classificativo, enquanto a avaliação formativa se direciona à avaliação para as aprendizagens, orientando assim este processo, com o objetivo de melhorar a aprendizagem (Araújo, 2015).

Relativamente ao conceito de avaliação formativa, esta tem vindo a sofrer algumas alterações, desde a criada por Scriven, adotando características mais interativas e centradas nos processos de ensino e de aprendizagem, com o intuito de os desenvolver e melhorar, translucidando assim o seu propósito formativo (Araújo, 2015).

Posto isto, a avaliação formativa requer uma articulada ponderação com os processos de planificação. Apresenta-se como construtiva, promovendo a motivação dos alunos e a compreensão de objetivos e critérios, contribuindo ainda para a evolução do conhecimento dos alunos, permitindo-lhes reconhecer as suas conquistas educacionais e desenvolvendo as suas capacidades de autoavaliação. Os quatro elementos-chave da avaliação formativa

apontados por Heritage (2007), identificação do desvio, *feedback* contínuo, envolvimento dos alunos e progressões de aprendizagem, vão ao encontro do mencionado (Araújo, 2015).

Destaca-se ainda os efeitos da avaliação formativa capaz de contribuir para regulação e autorregulação das aprendizagens, como defendido por Perrenoud (1998) e outros autores francófonos como Abrecht (1994) e Allal (1986). Contudo, esta eficácia depende da percepção dos alunos em relação ao ponto de situação da sua aprendizagem e do suposto ponto em que deveriam estar, isto é, da consciência de onde se encontram perante o objetivo desejado, esforçando-se e agindo a favor do seu alcance. Assim, para existir um envolvimento consciente no processo de aprendizagem, quer o professor, quer o aluno devem compreender e interiorizar os objetivos e critérios de aprendizagem de referência, como referido anteriormente (Araújo, 2015).

“Brookhart (2001) considera que a avaliação formativa pode ser observada pelo ponto de vista do professor e do aluno” (Araújo, 2015, p.14). Enquanto o professor encontra um *feedback* com vista à melhoria das aprendizagens e uma orientação do ensino para responder a necessidades dos alunos na avaliação formativa, o aluno promove a automonitorização, a autorregulação da aprendizagem e a autonomia para gerir a aprendizagem. Desta forma, o aluno aprende a autoavaliar-se, olhando criticamente sobre si e sobre os seus progressos, um dos grandes pilares da avaliação formativa (Araújo, 2015).

Ainda na perspetiva de avaliação formativa, surge a avaliação contínua, que se associa a uma avaliação formativa, mas permanente, conforme o defendido por Ribeiro (1989), uma vez que vai fornecendo uma orientação, ao longo do processo de ensino, de forma continuada e interativa. Esta interação costuma acontecer entre professor e aluno, entre alunos ou entre alunos e material pedagógico, conduzindo a situações de avaliação e autoavaliação que “vão permitir fazer reformulações e aperfeiçoamentos no processo de ensino-aprendizagem.” através de uma “orientação individualizada ao longo de todo o processo de aprendizagem, mais vantajosa do que uma remediação a posteriori” (Barreira, et. al., 2006, p.104).

É, ainda, importante assinalar que a avaliação pode ser, por um lado, pontual, em que em cada unidade de aprendizagem existem várias etapas, entre elas as atividades em si seguidas

da avaliação formativa e de atividades de remediação. Por outro lado, a avaliação contínua integra a avaliação formativa nas atividades de ensino realizadas. Esta tem o objetivo de orientar de uma forma mais individualizada ao longo de todo o processo de aprendizagem. Nesta modalidade de avaliação, o professor pode circular pela sala, observando os alunos e identificando dificuldades ou entraves à aprendizagem, tentando formular hipóteses diagnósticas para modificar a situação através de questões ou sugestões aos alunos. Pode ainda existir uma modalidade mista, que combina a avaliação pontual e a avaliação contínua. O professor deve decidir e construir diferentes estratégias de avaliação que melhor correspondam às características de cada turma e de cada momento (Allal, 1986).

Como se verificou anteriormente, esta é uma avaliação que pode ser feita de forma contínua, contudo, também pode ser feita em oportunidades regulares, com instrumentos mais formais, como testes, apresentações, competições e até jogos. Além disso, esta acontece durante a correção dos trabalhos para casa e na observação do progresso dos alunos e das questões que colocam. Desta forma, é possível construir os alicerces para que o aluno consiga realizar a sua autoavaliação, de forma construtivista (Martins, 2009).

A avaliação formativa é consagrada pela legislação educativa portuguesa como predominante em sala para melhorar a aprendizagem e o ensino, definida como interativa, “centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006, p.23). Neste âmbito, importa destacar o Artigo 24º do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho. Com esta avaliação, os alunos aprendem melhor e apresentam melhores resultados em exames, como se confirma na pesquisa desenvolvida por Paul Black e Dylan Willian. De entre os métodos que constituem esta avaliação, destacam-se a avaliação por pares, a autoavaliação, a entrevista, o portefólio, diários de aula e projetos (Camargo & Mendes, 2013; Fernandes, 2006). Contudo, esta avaliação elenca alguns obstáculos, como representações inibidoras, a pobreza dos conhecimentos que podem fundamentar a interpretação de informações recolhidas, a preguiça ou medo dos professores (Hadji, 2001).

A avaliação formativa processa-se na intimidade da relação professor - aluno, pelo que a ideia da cooperação e de cumplicidade deve ser desenvolvida nos processos de ensino e de aprendizagem para obter resultados positivos, reorientando os processos em conjunto. Para isto acontecer é necessário que o aluno sinta segurança e confiança no professor, de forma a partilhar as suas dificuldades e para pedir ajuda. Ao interpretar os pedidos de apoio, o professor encontra as causas das dificuldades e dos insucessos na aprendizagem e poderá reorientar os alunos, adequando os trabalhos aos seus interesses, valores, níveis de saber e formas de aquisição de aprendizagem. Este processo avaliativo funciona como uma “bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem” (Cortesão, 1993, p.13), onde é necessário recorrer a estratégias que estimulem ao máximo a comunicação e interação entre alunos e entre aluno e professor. Contudo, esta “nunca poderá, formalmente, ser usada para classificar e muito menos para decidir da passagem ou da reprovação do aluno” (Cortesão, 1993, p.12).

Assim, a avaliação sumativa deve ser destinada apenas para balanços globais acerca do que os alunos sabem e do que são capazes, enquanto a formativa deve ser parte integrante de todo o processo de ensino e de aprendizagem, relacionando-se com a autoavaliação e autorregulação das aprendizagens, com a diversidade de estratégias de autoavaliação, a participação dos alunos e de diversos intervenientes, a transparência dos procedimentos, a definição de critérios sobre competências e o *feedback* que os professores devem proporcionar sistematicamente (Fernandes, 2007).

A avaliação formativa contribui para que os alunos aprendam a aprender de forma ativa e construtiva, desenvolvendo estratégias e construindo capacidades que facilitarão a sua aprendizagem ao longo da vida. Esta avaliação enfatiza os processos de ensino e de aprendizagem, onde os alunos são participantes ativos e possibilita a construção de habilidades de autoavaliação e avaliação por colegas. Assim, sublinham-se as três componentes com maior destaque da avaliação formativa: a avaliação informal, a avaliação por colegas e a autoavaliação. A avaliação informal é recorrente na educação de infância e nos primeiros anos de ensino, dado o contacto longo entre professor e alunos. A avaliação por colegas é o primeiro passo para a autoavaliação, uma vez que analisam e corrigem as produções dos colegas e como sabem que vão avaliar as deles, acabam por ter mais cuidado.

Além disso, “os alunos costumam aceitar mais facilmente os comentários de colegas do que os de seus professores” (Villas Boas, 2001, p.85). A autoavaliação é considerada como uma componente da avaliação formativa, onde o aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas ou em desenvolvimento e conduz a sua regulação dos processos de pensamento e de aprendizagem, para que haja avanço na aprendizagem. Ao se autoavaliarem, os alunos têm em conta o que já aprenderam, o que ainda não aprenderam, aspetos facilitadores e dificultadores, tendo por base critérios e objetivos de aprendizagem (Martins, 2009; Villas Boas, 2001).

1.2. A AUTOAVALIAÇÃO

No âmbito da autoavaliação, é fundamental reconhecer-se que a atividade formativa assenta em duas ações fundamentais, a perceção do aluno em relação à distância entre os objetivos de aprendizagem e o seu desempenho, e a ação consciente do aluno em vista a diminuir esta distância. Esta perceção é da responsabilidade do aluno, apesar da orientação e *feedback* do professor, e afetará efetivamente a sua ação posterior. Normalmente, para diminuir a distância existente entre o desempenho do aluno e os objetivos de aprendizagem, existe a influencia dos contextos, dos métodos de estudo, das competências dos alunos, da colaboração entre pares e da possibilidade de auto e hétero avaliação (Araújo, 2015).

Partindo da definição de capacidade de autoavaliação feita pela Assessment Reform Group, esta associa-se à responsabilidade do aluno em confirmar as suas capacidades que lhe permitem percorrer o percurso escolar com sucessos e com falhas, conhecendo as suas aprendizagens e ferramentas de progressão, permitindo a autonomia necessária à aprendizagem (Barreira et. Al.,2006). Entendemos a autonomia do aluno como essencial na construção de aprendizagens e na apropriação de conhecimentos, mas como a podemos fomentar? Este desenvolvimento da autonomia está indissociavelmente ligado à autoavaliação. A autonomia consiste no reconhecimento de direitos e de deveres, mas também à liberdade para obter um olhar crítico sobre estes mesmos aspetos. Assim, ao autoavaliarem-se, os alunos desenvolvem um olhar crítico sobre si mesmos, adquirindo um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Já ao professor cabe o papel de compreender

o aluno e o seu raciocínio, evitando proferir juízos de valor, evitando qualquer regulamentação da autoavaliação (Alves, 2004).

Por isso, “[a]rriscar a deixar o aluno tomar as iniciativas é, na opinião de Meirieu (1999), arriscar que ele encontre o caminho em direção à autonomia” (Alves, 2004, p.84). Aprender a autoavaliar-se é recorrer ao olhar crítico e apoiar-se em critérios de avaliação, em busca de tomadas de decisões eficientes e pertinentes. Este apoio nos critérios de avaliação conduz a uma atitude reflexiva “que permite uma verdadeira consciencialização da ação, lucidez indispensável a qualquer aprendizagem significativa e que só o aluno, enquanto sujeito, pode realizar” (Alves, 2004, p.85). Já “[s]egundo Cardinet (1988), a aprendizagem da auto-avaliação constitui o meio essencial que permite ao aluno passar de um simples saber-fazer não reflectido, puramente operativo, para aceder a um saber-fazer reflectido, graças ao qual ele pode intervir e agir conscientemente” (Alves, 2004, p.86). Assim, os alunos passam a saber distinguir os seus pontos fortes e fracos, que visando a autonomia, permitirá aos alunos gerir as formas de fazer através das suas capacidades (Alves, 2004).

O termo autoavaliação é utilizado pela Association for Achievement and Improvement through Assessment (AAIA) para “descrever todas as atividades desenvolvidas, dentro ou fora da sala de aula, que possibilitem ao aluno refletir sobre tudo o que aprendeu e emitir um juízo de valor sobre essa aprendizagem, tomando por referência um conjunto de critérios.”, destacando-se entre as estratégias de avaliação formativa, como é o caso do *feedback* e da avaliação interpares (Araújo, 2015).

A autoavaliação, assim como o autocontrolo e a autorregulação, são processos cognitivos e metacognitivos internos ao aluno por natureza. Assim, pressupõe-se que todo o ser humano consegue representar os seus próprios mecanismos mentais. Desde o Jardim de Infância que se torna inevitável o desenvolvimento da autoavaliação, demonstrando-se bastante honestos e rigorosos, tanto na auto como na heteroavaliação. Para conseguirem maior solidez, é necessário terem ideias claras sobre os objetivos a atingir com a sua aprendizagem, assim como uma visão global de todo o processo, para que discutam as suas avaliações com o

professor e colegas. Ainda se destaca o autoconceito visto que “permite um tipo de *feedback* particular que é a autoavaliação” (Simões, 2001, citado por Martins, 2009, p.27).

Posto isto, como é que os alunos podem regular sozinhos a sua aprendizagem, com a ajuda da avaliação formativa? Através do *feedback* é possível orientar as aprendizagens, para intervir da melhor maneira possível. O *feedback* é uma forma de criar contextos de aprendizagem para que os alunos desenvolvam capacidades de autoavaliação. Contribui ainda para a autoavaliação do professor, que, ao interagir com os alunos, poderá analisar também as aprendizagens da sua própria prática (Santos, 2015). Ambiciona-se que o *feedback* professor-aluno transite para a monitorização autónoma pelo aluno, refletindo assim a sua autonomia. Esta transição deve ser construída por ambos (Villas Boas, 2001).

Desta forma, os alunos regulam as suas próprias aprendizagens e apresentam um papel mais central e autónomo, “funcionando a avaliação formativa quase como um processo de auto-avaliação com a interferência do professor reduzida ao mínimo” (Fernandes, 2006, p.27). Corroborando com a ideia de Perrenoud (1998, citado por Fernandes, 2006, p.27) de que “os alunos, utilizando adequadamente a auto-avaliação, são capazes de regular as suas aprendizagens e só pontual e esporadicamente precisam da colaboração dos professores”.

De facto, os alunos apresentam a capacidade de se autoavaliarem, necessitando apenas de uma orientação por parte do professor, para que consigam compreender melhor como podem aprender e o que podem aprender. É necessário que os alunos procurem informação pertinente sobre a sua aprendizagem, baseada no *feedback* que o professor partilha, para poderem descobrir o que devem fazer para melhorar a sua aprendizagem (Araújo, 2015).

Ao autoavaliarem-se, os alunos desenvolvem não só a autorregulação e autonomia, como também a compreensão dos objetivos de aprendizagem. Para que a autoavaliação contribua para uma melhor aprendizagem, é, então, essencial que os alunos se envolvam conscientemente neste processo e tenham noção dos objetivos e critérios de aprendizagem, assim como o que necessitam realizar para os atingir (Araújo, 2015).

Os critérios de avaliação são a base para que se formulem juízos de valor, possibilitando os procedimentos de regulação. Contudo, “só quando o aluno efectua a avaliação e a regulação da sua aprendizagem é que se criam condições para que essa regulação tenha os efeitos pretendidos” (Ferreira, 2006, p.79). No caso da autorregulação, esta é desencadeada pela autoavaliação e fomenta a pedagogia da autonomia. Isto porque, o aluno gere a sua aprendizagem e aprende a aprender. Como a autoavaliação consiste na reflexão do aluno sobre o seu processo de aprendizagem, ele vai tomando consciência e explicitando as suas representações, chegando ao ponto de tomar decisões refletidas e conscientes, orientando a aprendizagem para os objetivos previstos. Ao autorregular a aprendizagem, o aluno observa a situação em que está envolvido, afastando-se de forma a analisá-la de vários pontos de vista e explorando novas possibilidades (Ferreira, 2006).

Para se autorregular, o aluno deve estar motivado e ter desenvolvidas as competências metacognitivas de reflexão. A autorregulação pressupõe o desempenho da tomada de consciência e delineação de etapas para obter os resultados previstos, monitorização para comparar a realidade com o objetivo, operação de controlo ao detetar erros, ajustamento de estratégias após a verificação dos erros, finalizando com a operação de avaliação dos resultados obtidos. O conjunto de operações apresentado possibilita um melhor conhecimento dos pontos fortes e menos fortes dos alunos, uma regulação com autonomia, em que vão adquirindo estratégias de aprendizagem cada vez mais eficazes. Assim, é importante que o erro seja abordado de uma forma positiva, em que o aluno se consciencializa do mesmo e se autocorrige e auto questiona com a fomentação do professor. Já o professor tem o papel de negociar os critérios de avaliação com os alunos e criar momentos e instrumentos para a autoavaliação do aluno (Ferreira, 2006).

Esta abordagem “onde o erro é visto como uma oportunidade para aprender e não como uma falha individual” (Araújo, 2015, p.64), contribui para um clima de confiança mais positivo, onde o professor parte da dificuldade, da incerteza, do erro, ou do esforço para compreender, transformando os pedidos de ajuda como parte essencial no processo de aprendizagem.

Convergindo com a perspectiva construtivista, os erros são uma forma de aprendizagem, que ajudam os alunos a refletirem sobre o seu processo de aprendizagem e onde é possível diagnosticar as dificuldades, revelando estratégias, e assim, fonte de informação fulcral para o professor e para o aluno. De acordo com Amigues et al. (1996), os erros dos alunos são fulcrais para a aprendizagem do mesmo, assim como para o diagnóstico de dificuldades. Os erros devem ser vistos como algo natural do processo de aprendizagem e não como falhas, sendo considerados fontes de informação. Segundo Amor (1993), refletir sobre o erro proporciona novas aprendizagens, dado que este erro é identificado e desconstruindo, originando novos saberes, não apenas sobre conteúdos, mas também metodológicos. Deste modo, o erro é um processo construtivo do conhecimento, abrindo caminho a múltiplas formas de aprender. Assim, o erro ajuda a refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, tal como defende Hadji (1992). Nunziati (1990) defende a autoavaliação como estratégia fundamental para a aceitação do erro, uma vez que entende que “os erros só podem ser corrigidos por quem os comete” (Barreira et. al., 2006, p.105).

Nos ambientes pedagógicos que recaem na análise dos próprios trabalhos, optam pela autoavaliação e pela autorregulação como práticas habituais. Ao existir uma persistência e continuidade destas práticas avaliativas, existe também um desenvolvimento da capacidade crítica e, conseqüentemente, “à medida que os alunos vão aprendendo a melhor se autoavaliarem, assim o seu desempenho vai também melhorando” (Santos & Gomes, 2006 citado por Martins, 2009, p.28).

Enquanto principais conseqüências relacionadas com o processo de autoavaliação, destacamos o aumento da autoestima, o reconhecimento de dificuldades como verdadeiras oportunidades para aprender, mutualidade de dificuldades entre pares, desenvolvimento do entusiasmo pela reflexão, concentração na forma como aprendem e ainda identificação dos pontos fortes e fracos. Em diferentes estudos, a autoavaliação tem demonstrado impacto a nível dos resultados de aprendizagem, com melhorias significativas dos resultados em várias áreas e na compreensão dos objetivos, a nível da autoestima, na responsabilização para aprender e na melhoria da autoconfiança (Araújo, 2015).

Para que haja uma aprendizagem com sucesso e significado, os alunos serão os gestores da sua própria aprendizagem, conhecendo, compreendendo e perseguindo os objetivos e os critérios que permitirão interpretar os momentos em que existe sucesso e motivação, capacitando-se para atingir esse sucesso. Contudo, se esta interiorização dos objetivos não se seguir de uma sistematização de estratégias de autoavaliação, não se desenvolverá na mesma dimensão uma melhoria na aprendizagem, conforme esclarece Araújo (2015).

1.3. ESTRATÉGIAS DE AUTOAVALIAÇÃO

Como não nos podemos restringir a afirmar que um aluno tem dificuldades, surge a necessidade de propor meios, estratégias e atividades para que esse aluno as ultrapasse (Barreira, et. Al., 2006).

Denota-se que a autoavaliação sistematiza vários saberes específicos, capacidades e habilidades, como a autonomia, mas, o que contribui para o desenvolvimento desta capacidade de autoavaliação? Zóboli (1990, p.122 citado por Silva, 2014, p.34) identifica “discussão em grupo; distribuição de responsabilidade nos trabalhos; relatórios e trabalhos individuais; recreação, jogos e atividades livres; preenchimento de fichas de autoavaliação de atitudes e comportamento em grupo e individuais; preenchimento de questionários e pesquisa de opiniões, interesses e preferências”.

A autoavaliação deve favorecer uma progressiva tomada de consciência de si próprio com base na análise de realidades. O aluno deve pensar predominantemente em coisas que lhe dizem respeito, algo que não acontece normalmente por lhes prestar pouca atenção ou considerá-las superficiais. Ao realizar a autoavaliação, o aluno não se cinge a analisar, mas também a extrair estímulos e materiais que pode examinar, refletindo sobre elas (Bartolomeis, 1981). Por conseguinte, a

autoavaliação é uma aliada do aluno, por possibilitar-lhe refletir sobre o seu progresso e participar da tomada de decisão sobre as futuras atividades; ao mesmo tempo, é aliada do professor, por permitir-lhe conhecer com mais profundidade o que o aluno pensa sobre o seu trabalho e com ele dividir responsabilidades. (Villas Boas, 2001, p.87)

Para se autoavaliarem, os alunos podem recorrer ao questionamento, isto é, responder a questões que oriente o seu pensamento, através de desafios estimulantes; a momentos de reflexão sobre a ação, onde identificam pontos fortes e fragilidades, reconhecendo assim áreas a melhorar e gerindo a sua aprendizagem, fazendo com que “[e]stas competências reflexivas perdurar[em] ao longo do tempo e trarão benefícios em aprendizagens futuras” (Araújo, 2015, p.65); o *feedback* de qualidade, focado na tarefa ou na ação em desenvolvimento; na ação interpares, em que existe a partilha em grupo, permitindo aos alunos que falem uns com os outros; e ainda a utilização de um modelo ou exemplo que permita aos alunos compararem-se com este, percebendo os objetivos de aprendizagem que devem perseguir (Araújo, 2015).

1.4. ENQUADRAMENTO CURRICULAR

Serve o presente subcapítulo para elencar algumas considerações sobre o conhecimento curricular e programático de toda a prática docente, assim como os documentos orientadores e normativos que norteiam a mesma. Por fim, apresenta-se uma pequena reflexão sobre as aprendizagens do 1.ºCEB e Português e HGP no 2.ºCEB.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é um dos documentos norteadores da prática docente, tendo vindo revolucionar o que se esperava dos alunos quando estes terminavam o período do da escolaridade obrigatória, salvaguardando a necessidade de se dar resposta aos conteúdos e ao programa curricular, mas também à necessidade da escola dar resposta aos novos desafios da sociedade, tornando num dever da mesma a criação de ambientes que propiciem o desenvolvimento de cidadãos ativos, cujo desenvolvimento contemplasse diferentes áreas e domínios e mobilizasse diferentes literacias e competências.

Neste sentido, este documento orienta-se segundo princípios, visão, valores e competências a serem desenvolvidas, sobre os quais incidem a planificação dos blocos de aula em apreço. Através da promoção dos valores, espera-se dar resposta aos princípios basilares de desenvolvimento de aprendizagem, através de mecanismos de flexibilidade e adaptação, em resposta ao desafio e ao desconhecido, permitindo um crescimento significativo e transversal

do aluno enquanto cidadão integrador de uma sociedade em constante modificação, contribuindo-se para a construção de um espírito cívico e de empatia para com o outro.

Para concretizar todos estes princípios, o docente deve integrar na sua prática o espírito construtivista e reflexivo, criando condições para o debate e o contacto com todo o tipo de situações do mundo, construindo ambientes de aprendizagem ricos e diversificados – também em resposta à diversidade e heterogeneidade encontrada na escola e tirando partido disso – para desenvolver todas as áreas de competência do Perfil; estas podem ser categorizadas, surgindo assim as áreas de Linguagem e Textos, Informação e Comunicação, Raciocínio e Resolução de Problemas, Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, Relacionamento Interpessoal, Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, Bem-estar, Saúde e Ambiente, Saber científico, técnico e tecnológico e, por fim, Consciência e Domínio do Corpo.

Referir ainda a Lei de Bases do Sistema Educativo, estruturado por 67 artigos, que estabelecem os princípios, objetivos e organização do Sistema Educativo, assim como os direitos e deveres dos alunos e professores ou outros agentes educativos, em busca de um ensino de qualidade. Este é um documento que está em constante evolução devido às mudanças na sociedade e aos novos desafios na educação, como se comprova com alterações que decorreram ao longo dos anos, desde a criação do ensino secundário vocacional, a reformulação do currículo do ensino básico e a introdução de novas medidas para promover a inclusão e a equidade. Importa destacar alguns dos objetivos como o direito à educação, independentemente da sua origem social, económica, cultural ou religiosa, mas também das suas necessidades ou capacidade, invocando assim a igualdade e a equidade.

1.5. DIMENSÕES PARTICULARES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No 1.ºCEB, existe uma diferença na prática pedagógica, comparando com os outros níveis de ensino. Além de implicar uma relação pedagógica mais dependente e de proximidade entre professor e aluno, também é da responsabilidade do professor o desenvolvimento global de cada criança. Assim, importa refletir que estes aspetos são mais acentuados pelo facto deste

ciclo ser desenvolvido em monodocência. Inicia-se então esta reflexão sobre ser professor de 1.ºCEB, com a ideia de monodocência enquanto “responsabilização de um/a único/a professor/a pela gestão de todo o currículo de uma turma” (Vale & Mouraz, 2014, p.86), apesar de atualmente existir ainda um professor de Inglês, acabando por não se caracterizar como uma verdadeira monodocência, como podemos verificar na caracterização do contexto do 1.ºCEB, no capítulo seguinte. Para esta monodocência ser eficaz, deve existir continuidade pedagógica ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas do aluno (Silva, 2005).

A monodocência é essencial para que se crie uma relação de proximidade entre professor e os alunos, conhecendo melhor as suas necessidades e potencialidades. Possibilita a flexibilidade curricular, uma vez que permite maior flexibilidade no planeamento curricular, possibilitando a adaptação do ensino à realidade local e às necessidades dos alunos. Permite que o professor tenha mais autonomia profissional, no sentido de organizar seu trabalho e implementar as suas próprias metodologias de ensino. E, ainda transforma o ambiente de aprendizagem em algo mais acolhedor e familiar para os alunos, especialmente nos primeiros anos do 1.ºCEB (Silva, 2005).

Contudo, a monodocência deve tender para a constituição de equipas educativas, onde possam estar representadas diferentes especializações que cubram as áreas do currículo, como refere Formosinho (1998, p.31), “[a]s mudanças a promover são as de transformar a monodocência integral em monodocência com apoio especializado ou, numa solução mais avançada, transformar a monodocência individual em pluridocência globalizante de valências diversificadas no seio de uma equipa educativa”. Posto isto, serão apresentadas as AE das diversas áreas e componentes disciplinares presentes no 1.ºCEB, entre elas, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e a Educação Artística.

Como sabemos, quando os alunos chegam à escola dominam, na sua essência, a gramática da língua. Quando a criança inicia o processo de aquisição da escrita é bem provável que apresente influências da fala na escrita (Lima, 2014). Contudo, segundo Baptista et al. (2009), “a escrita não é a transcrição isomórfica da oralidade”, uma vez que a linguagem oral é naturalmente adquirida ao longo dos anos e a escrita é aprendida seguindo regras (Castro-

Caldas, 2002). A escrita parte de uma dimensão neurológica, em que é necessário primeiramente adquirir depois desenvolver as competências de processamento cognitivo, para além de competências motoras para exteriorizar a escrita através da caligrafia (desenho do grafema) (Baptista et al., 2009). Desta forma, as línguas apresentam-se realizadas em duas modalidades principais: a oral e a escrita. Tais modalidades são de extrema importância para o estabelecimento da interação entre os sujeitos. Porém, ao contrário da fala, a escrita surge de um processo de aprendizagem formal (Letras, 2019).

Posto isto, apresentam-se dois dos domínios presentes nas AE de Português do 1.ºCEB. Em relação à oralidade esta subdivide-se em compreensão e expressão. A compreensão resume-se a saber ouvir que se desenvolve para a identificação de informação essencial e de intenções comunicativas em textos orais (como uma das atividades desenvolvidas com a turma apresentadas nas planificações do terceiro capítulo). Por outro lado, na expressão oral, logo no 1.º ano é esperado que os alunos comuniquem e expressem a sua opinião utilizando “padrões de entoação e ritmo adequados”, falando na sua vez “de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras”. Todos os aspetos linguísticos, prosódicos e paralinguísticos continuam a ser alvo de desenvolvimento, mas no 2.º ano já é necessário que os alunos consigam “Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos”, recontar histórias e dramatizar. No 4.º ano, já se espera que o vocabulário seja variado e as frases complexas, considerando sempre os aspetos paralinguísticos ao “Assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar).”, pelo que no terceiro capítulo demonstro a nossa preocupação em realizar atividades em que os alunos fizessem apresentações orais, tendo em conta estes mesmos aspetos enquanto falavam.

Já a aprendizagem formal da escrita (e da leitura) é marcada pela necessidade de sistematização do conhecimento das convenções ortográficas. A capacidade de focalizar a sua atenção na forma fonológica para alcançar o domínio do princípio alfabético pode ser potenciada para a aprendizagem sistemática da escrita. A escrita aparece associada à leitura no 1.º e 2.º ano, sendo estes os dois domínios onde há um maior debruçar durante estes primeiros anos. Estes apenas se desassociam no 3.º ano e aparecem de forma independente. O início da aprendizagem formal da escrita constitui um ótimo momento para observar não

só as conceções que os alunos possuem quanto à escrita, como também a sua capacidade para operarem com as unidades fonológicas implicadas na representação escrita, pois para escrever é necessário recorrer à codificação de fonemas em grafemas; controlo motor; gestão do espaço gráfico; utilização de pontuação. Além disso, devido à complexidade do processo da escrita, as estratégias pedagógicas devem permitir a transição para uma escrita autónoma, preservando a especificidade e finalidade da escrita (Baptista et al., 2009). No 3.º ano, a escrita já aparece individualmente, com a redação de textos de géneros variados, exprimindo também opiniões fundamentadas, seguindo os processos de planificação, textualização e revisão, sendo que no 4.º ano tudo isto deve ser aperfeiçoado e mais coeso. Em relação a este domínio, realizamos com a turma, como apresentado no terceiro capítulo, atividades de escrita criativa e colaborativa, mas também de escrita “à maneira de...”, de modo a diversificar estratégias e motivar os alunos a escrever de forma diferente.

Já a leitura, que se resumia essencialmente a identificar letras do alfabeto, lendo pequenos textos e posteriormente compreender o sentido do texto, aparece no 3.º ano de uma forma mais aprofundada, sendo que os textos que devem ler englobam mais géneros textuais. Envolve ainda a leitura com entoação e ritmo adequados, a silenciosa e autónoma, mas também a mobilização de saberes no processo de construção de sentidos do texto, exprimindo opinião crítica sobre o mesmo. Este domínio esteve bastante presente ao longo das aulas apresentadas no capítulo 3, dada a sua transcendência perante todas as áreas ao ter de ler e fazer a compreensão leitora para responder adequadamente a questões.

Como a aproximação da criança à esfera do literário é um dos grandes objetivos do ensino da Língua Portuguesa no 1.º CEB, segue-se evidentemente a Educação Literária, uma vez que para desenvolver gosto pelos livros e pela leitura é necessário primeiro desenvolver a capacidade leitora, isto é, tornar a leitura num ato de compreensão e atribuição de sentidos ao texto (Macedo & Gomes, 2013). Com o despacho n.º 5306/2012, que estabelece as Metas curriculares para o ensino do Português no Ensino Básico, surge o domínio da Educação Literária. Este domínio assume que os alunos ouçam ler textos literários e expressem reações de leitura de modo criativo, leiam narrativas e poemas, manifestando ideias. No 3.º e 4.º anos estes textos devem ser abordados de modo integral, sendo inserido nestes dois anos a criação

de projetos de leitura. No 4.ºano já é exigida uma compreensão da organização interna e externa de textos e de recursos que enfatizam o sentido do texto. Em todos os anos, está presente a dramatização e a compreensão do texto. Em suma, Macedo e Gomes (2013) consideram a Educação Literária como um processo dinâmico e multifacetado que deve estar presente no currículo do 1º CEB, contribuindo para a formação de leitores críticos, autónomos e apreciadores da literatura, uma vez que contribui para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico. No caso do 4.º ano que acompanhei, exploramos obras como “O que veem as estrelas”, de Nuno Camarneiro, “Seis Histórias às Avessas”, de Luísa Ducla Soares e “O meu primeiro 25 de Abril” de José Jorge Letria, como referido no capítulo 3.

Segue-se o domínio da Gramática, que atualmente deve seguir uma abordagem indutiva, contrariando o ensino associado à classificação das entidades gramaticais, onde não se passava a um nível de análise efetiva (Silva, et. al., 2010). Agora, o aluno formula hipóteses, procurando descobrir o funcionamento linguístico e construindo, como agente central da sua aprendizagem, a sua própria gramática explícita. Além disso, importa mencionar que as competências linguísticas devem ser desenvolvidas a par das metalinguísticas. Inicia-se o 1.º ano com a base para depois aprofundarem nos anos seguintes. Desta forma, desenvolvi uma aula de Laboratório Gramatical com a turma de 1.ºCEB, onde os alunos, através da minha orientação e da resolução de tarefas, conseguiram criar definições para a classe dos pronomes possessivos, como se pode verificar no terceiro capítulo.

Focando-nos agora em Matemática, mais precisamente nas Novas Aprendizagens Essenciais de 2021, estas encontram-se organizadas por capacidades matemáticas, sendo elas: Resolução de problemas, Raciocínio matemático, Comunicação matemática, Pensamento Computacional, Representações matemáticas e Conexões matemáticas. Resultando numa articulação entre conteúdos e rejeitando a separação drástica que existia. No 1.º CEB, inicia-se o desenvolvimento sistemático destas seis capacidades matemáticas transversais, com situações que sejam adequadas à idade dos alunos e lhes proporcionem oportunidades desafiantes de as desenvolverem. Estas capacidades são desenvolvidas no terceiro capítulo, aquando da descrição e reflexão das aulas regidas por mim e pelo meu par pedagógico.

Neste seguimento, a capacidade Resolução de Problemas, é entendida como algo transversal a todo o percurso e uma competência que auxilia na aquisição e desenvolvimento de conceitos e capacidades. Baseando-nos em Fernandes (1994), os alunos devem utilizar a resolução de problemas como um apoio para explorar e compreender o conteúdo matemático.

No que diz respeito ao raciocínio matemático, este caracteriza-se por incluir múltiplas capacidades, como a de identificar, relacionar e operar, fornecendo princípios basilares para a que a criança possa adquirir os futuros conhecimentos matemáticos (Alsina, 2004). Atualmente, os diferentes tipos de raciocínio são abordados segundo uma perspetiva de complementaridade, valorizando os diferentes tipos de pensamento para que os alunos consigam produzir efetivamente conhecimento matemático e desenvolver o seu raciocínio matemático como um todo. O raciocínio indutivo e o abduutivo são essenciais na descoberta de novos conhecimentos, sendo que através do dedutivo, as crianças podem validar as suas descobertas, perceber a sua veracidade e confrontá-las com o possível erro, potenciando o espírito crítico e a procura de sentido na matemática que utiliza, transformando-a num elemento do seu dia-a-dia.

A comunicação é um importante processo matemático, transversal a todos os outros. Por seu intermédio, as ideias matemáticas são partilhadas num determinado grupo e, ao mesmo tempo, são modificadas, consolidadas e aprofundadas por cada indivíduo. Além disso, a comunicação permite-nos estender o nosso conhecimento matemático, considerando e interagindo com as ideias dos outros. Podendo se recorrer a desenhos, figuras, dramatizações e outras formas de representação (Ponte & Serrazina, 2000).

O pensamento computacional é um conjunto dos processos de pensamento, que envolve a lógica matemática e procedimentos algorítmicos, onde se expressa a solução de um problema que é formulado e resolvido eficazmente. Esta solução pode ser realizada por uma máquina ou por um ser humano. Ao contrário do que a denominação sugere, o pensamento computacional não se reduz à ideia de tecnologia ou equipamentos, mas também ao pensamento sobre dados e ideias, combinando-os para resolver problemas (Ramos &

Espadeiro, 2014). No 1.º CEB, esta competência está mais voltada para o desenvolvimento da abstração, a identificação de estruturas condicionais e de repetição, linguagens lúdicas na representação de algoritmos e a compreensão da decomposição de um problema para solucioná-lo passo a passo (Mattos et. al., 2018). Nos primeiros anos, o pensamento computacional pode ser desenvolvido com base no construcionismo, partindo do desenvolvimento de produtos pelos alunos; na computação criativa, com base na criatividade, na imaginação e nos interesses (Gomez et. al., 2019).

A representação das ideias matemáticas refere-se não só ao processo de representar algo, mas também ao respetivo produto. A forma como as ideias matemáticas são representadas tem uma profunda influência no modo como elas são compreendidas e, posteriormente, utilizadas (Ponte & Serrazina, 2000). No 1º CEB, destacam-se as representações simbólicas e icónicas - incluindo figuras, gráficos e diagramas, e ativas (com a utilização de objetos).

As conexões matemáticas podem ser apresentadas como um atributo revelando-se independentes de quem as percebe sendo que estas estabelecem uma relação com os conceitos matemáticos e suas representações. Podem apresentar-se como um processo de associação, como um processo mental do aluno. Podem ser também apresentadas, como defendido por Canavaro (2017), para ampliar a compreensão de algumas ideias e conceitos para que assim, se possa atribuir sentido e significado à matemática (Amado et al., 2019).

O Estudo do Meio é uma área disciplinar que apenas existe no 1.º CEB, englobando as Ciências Naturais e as Ciências Sociais. No geral, estes domínios científicos são fundamentais para o conhecimento do meio. Por um lado, as ciências naturais apresentam uma visão mais científica, um conhecimento mais sistematizado, aspetos relacionados com o corpo, os animais, as plantas, os fenómenos físicos e químicos, a colocação de questões e a procura de respostas, tendo por base experiências e procurando evidências, guiando-se pelo CTSA (Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente), uma abordagem de ensino das ciências, que se foca na aprendizagem de temas relevantes para o aluno e presentes na sociedade, mas também na aprendizagem de conceitos científicos partindo de exemplos do dia-a-dia. Com esta abordagem, a ciência adquire um carácter mais motivante e útil, contribuindo para a

contextualização do ensino (Fernandes et. al., 2018). Por outro lado, as Ciências Sociais também partem das evidências e do questionamento. Por exemplo, a História desenvolve conceitos de tempo e espaço, a compreensão do tempo histórico e da História, enquanto que a Geografia se direciona mais para a compreensão através da análise e construção de mapas, o conhecimento do mundo físico e humano através da observação direta ou indireta, a pesquisa e o trabalho de campo (Carvalho & Freitas, 2010).

Além disso, esta componente curricular contribui para a construção da identidade e a compreensão dos outros pelas diferenças culturais. Identificamos ainda a educação para a saúde, intrínseca nas ciências naturais, e a formação para a cidadania, enquanto área transversal a todas as disciplinas (Carvalho & Freitas, 2010). A educação para a cidadania é um dos aspetos fulcrais do nosso tempo, mas também bastante complexo dada a sua dinâmica pedagógico-curricular de interação do “eu” com a sociedade. A constante mudança e os desafios atuais que enfrentamos, exigem o renascimento dos valores de cidadania, com o objetivo de existir uma maior participação na vida social e política, mantendo um espírito aberto para os valores cívicos. Procura-se oferecer condições para responder positivamente aos novos desafios da sociedade, a nível político, social e económico, uma vez que a escola continua a ser o espaço de comunicação entre as famílias e a vida em sociedade, logo, é indispensável que se forme cidadãos e não meros alunos; que estes possuam conhecimentos e competências que transcendem o domínio de conhecimento científico e cognitivo. Contudo, mais do que educar para a cidadania, a escola deve educar as crianças em cidadania, isto é, através da vivência cidadã quotidiana, uma vez que também existe cidadania dos estudantes (Reis, 2000; Duarte, 2023)

Assim, é reconhecido por todos a potencialidade da área do Estudo do Meio como espaço de eleição para a formação do indivíduo, contemplando a construção de comportamentos, o desenvolvimento de capacidades e aptidões, mas acima de tudo, atitudes e valores, sendo, por isso, considerada uma das disciplinas basilares da educação, de acordo com o relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI.

Esta componente do currículo organiza-se por domínios nas AE, englobando a Sociedade, a Natureza, a Tecnologia e Sociedade/Natureza/Tecnologia. Como se verificou até agora nas componentes anteriores, também esta área se vai complexificando ao longo dos anos. No domínio da “Sociedade” reconhece-se as ciências sociais e humanas, desde factos históricos, culturas, Património e História (de Portugal) até ao domínio da Geografia, explorando os fluxos migratórios e a União Europeia. Na “Natureza”, envolve-se as ciências naturais com o bem-estar físico e psicológico, a higiene, a segurança individual e coletiva, a saúde, as condições atmosféricas, a exploração dos continentes e oceanos e a diversidade entre seres vivos, a exploração da anatomia do ser humano, os estados de tempo, o relevo, o Sistema Solar, os fenómenos naturais e ainda a interferência da atividade humana na natureza. Na “Tecnologia”, exploram-se objetos, manuseiam-se materiais e realizam-se experiências. Além das vantagens e desvantagens dos recursos tecnológicos, aborda-se a luz, a força, o movimento de um objeto, os circuitos elétricos e produz-se “soluções tecnológicas através da reutilização ou reciclagem de materiais” no 4.º ano, com o reconhecimento da importância da evolução tecnológica para a evolução da sociedade. Por fim, no domínio que acaba por reunir estes três domínios, o aluno deve saber colocar questões e comunicar, manifestar respeito, cooperação, responsabilidade, saber atuar em situações de emergência e “Manifestar atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente”. O aluno deve “Saber colocar questões sobre problemas ambientais” e comparar meios de comunicação e informação. Todas estas questões acabam por ser ainda mais aprofundadas ao longo dos anos. No terceiro capítulo esta área reaparece durante as planificações realizadas e aulas elaboradas pela professora em formação, elencando conteúdos históricos, desde os reis de Portugal ao 25 de abril, conteúdos científicos como a poluição dos oceanos e até o Património Cultural e diversidade cultural.

Além destas três áreas, menciono ainda as expressões artísticas, que englobam a Música, a Expressão dramática, as Artes Visuais e a Dança, expressões que se encontram presentes nas aulas regidas por mim, representadas no capítulo 3. Assim, citando Jean Claude Landier (1994, p.11), acredita-se que a

criança faz experiências, para se exprimir, comunicar, sentir e experimentar, aprender e conhecer mais e melhor o mundo que a rodeia, o mundo onde vive, as pessoas que a rodeiam e com quem vive. O teatro, como as outras artes, será um dos meios a privilegiar para realizar esse ideal pedagógico e humano.

Posto isto, considerando os valores e competências preconizadas pelo currículo nacional, ressalto a construção e tomada de consciência de identidade pessoal; o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo saber; a valorização de todas as formas de conhecimento, comunicação e expressão; a mobilização de saberes culturais para compreender a realidade; a adoção de metodologias personalizadas; a realização de atividades de forma autónoma, responsável e criativa; a cooperação com os outros; e relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço.

Surge então a questão das transições entre ciclos da preocupação existente da transição do 1.º CEB para 2.ºCEB. Neste sentido, existe consenso entre diferentes agentes educativos de que as transições devem ser bem pensadas e preparadas de modo a permitirem transições suaves e de sucesso para os alunos (Formosinho et al., 2016). A transição é um processo marcado por mudanças em diversos aspetos, como é o caso do ambiente escolar. A transição escolar, especialmente do 1.º CEB para o 2º CEB, marca um período crucial no desenvolvimento das crianças, exigindo adaptações a novos ambientes, rotinas e expectativas. Compreender os desafios e oportunidades dessa fase é essencial para auxiliar os alunos nesse processo e garantir o seu sucesso (Melo & Pereira, 2011; Madeira, 2007).

De entre os desafios encontrados nesta transição, destacam-se o aumento de exigência académica, novas regras de comportamento e uma estruturação do ambiente escolar maior; a adaptação social, exigindo habilidades de comunicação, cooperação e resolução de conflitos para construir novas amizades; o desenvolvimento de autonomia, uma vez que exige mais responsabilidade a nível de gerência de materiais e do tempo; e o crescimento emocional, pois é possível que apareçam sentimentos de ansiedade, medo do desconhecido e inseguranças (Melo & Pereira, 2011; Madeira, 2007).

Para facilitar esta transição escolar, deve existir uma preparação prévia, onde se realizam visitas à nova escola, familiarizando-se à nova rotina, assim como diálogo entre professores e alunos de ambos os ciclos, com uma comunicação aberta, acolhendo dúvidas, preocupações

e sentimentos, apoiando-os sempre emocionalmente e orientando-os. Além disso, deve-se incentivar à autonomia gradualmente, reconhecendo e valorizando as conquistas das crianças, por menores que sejam, reforçando o seu senso de autoeficácia e motivação. Assim, torna-se fundamental que os professores adaptem o ensino às diferentes necessidades dos alunos em cada nível de ensino, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos (Leitão & Bilimória, 2014).

Os professores, assim como as organizações educativas e os pais, são agentes relevantes nesta adaptação, pelo que devem desempenhar um papel facilitador, precavendo problemas emocionais e comportamentais, de modo a combater uma possível diminuição do rendimento escolar, baixa autoestima, desinteresse e desmotivação pela aprendizagem (Abrantes, 2008; Formosinho et al., 2016).

Ao compreender os desafios e oportunidades da transição escolar para o 2º CEB, e ao desenhar estratégias adequadas de apoio e orientação, podemos contribuir para que este processo seja um marco positivo no desenvolvimento das crianças, contribuindo para seu sucesso académico, social e emocional (Melo & Pereira, 2011; Madeira, 2007).

1.6. DIMENSÕES PARTICULARES DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao contrário do que acontece no 1.ºCEB, no 2.º existem vários professores, normalmente um para cada área disciplinar, algo que também tem impacto na transição escolar. Além de existir mais componentes curriculares, elas acabam por não se relacionarem, algo que acontecia com a articulação curricular no 1.ºCEB. Normalmente, as únicas estratégias utilizadas para promover a articulação curricular existente entre as áreas disciplinares do 2.ºCEB passam por projetos interdisciplinares, atividades em conjunto e planeamento colaborativo entre professores. Isto porque, encontram-se obstáculos como a falta de tempo para planeamento conjunto, a incompatibilidade dos programas curriculares das diferentes disciplinas e a cultura individualista predominante na escola (Lima, 2008; Freitas & Souza, 2005).

Apesar das dificuldades, é necessário e importante superar a fragmentação curricular, com vista a promover uma articulação mais significativa entre as disciplinas, favorecendo uma aprendizagem holística e contextualizada para os alunos (Lima, 2008; Freitas & Souza, 2005).

De entre todas as áreas disciplinares do 2.º CEB, este estágio centrou-se nas de Português e HGP, pelo que importa explorar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver pelos alunos, de acordo com as AE. Assim sendo, percorremos todos os domínios de Língua Portuguesa, enumerados anteriormente e explanados no capítulo 3.

Partindo da ideia que só se aperfeiçoa e adquire competências numa língua com o seu uso comunicativo, foquemo-nos na prática da oralidade onde "aprende-se a falar, falando". Uma aula que incida no domínio da oralidade deve ser desenvolvida com base na distribuição de tempo, para que todos possam tomar posse da palavra, na circulação intersubjetiva da comunicação, para possibilitar interações ricas, e na criação de contextos sugestivos e formulação de problemas, para os alunos intervirem com diferentes propósitos comunicativos, em registo formal e progressivamente formalizado, alargando o potencial comunicativo dos alunos. Relacionando agora com objetivos de aprendizagem, destacam-se três grandes áreas da comunicação oral, a que é dominada pela interação, onde se ouve para recolher informação e interagir, a que se relaciona com a expressão, ou seja, usar palavras em termos pessoais, adequando a expressão, e por fim, a apropriação de técnicas da comunicação para formalizar o discurso. Sendo que a expressão e a interação podem ser desenvolvidas em articulado, mas a apropriação de técnicas, como é mais complexa, seria desenvolvido apenas numa fase mais avançada (Amor, 1993).

Focando-nos na compreensão oral, no 6.º ano, em comparação com o 5.º ano, é pedida uma maior explicitação do que é compreendido. Já na expressão oral, os alunos são estimulados a uma maior expressão do seu ponto de vista e opinião, com vista a melhorar as suas comunicações orais, através da tomada de posição no seu discurso, aprofundam algumas das competências e conteúdos trabalhados no 5.º ano e introduzem outras novas. Salienta-se que, no 5.º ano, são valorizados mais os elementos paralinguísticos, como o tom de voz, a postura, entre outros, e no 6.º ano, a par desses aspetos, é também valorizado a construção ou

utilização de recursos. É também esperado que no 6.º ano já haja uma maior facilidade e fluência na construção de discursos e que contemplem mais processos de coesão textual.

A língua oral falada distingue-se pela sua produção e pelo seu uso, mas quando esta é utilizada para comunicar de forma autónoma, permanente e diferida, afetada por manobras de planificação e regulação, com rigor e prescrições padronizadas, encontramos-nos perante a escrita. A escrita atravessa um processo de três etapas, a planificação, a textualização e a revisão (Amor, 1993). Assim sendo, neste domínio ambos os anos de escolaridade incluem estas etapas. "Tal como na leitura, o essencial no processo de escrita não é susceptível de observação direta nem se pode reduzir às características do produto final, o texto escrito"(Amor, 1993, p. 109).

Posto isto, importa aprofundar o domínio da leitura, onde o aluno precisa compreender, atribuindo significado ao que foi lido, obter informação e aceder ao significado do texto. Como a compreensão é afetada, inevitavelmente, pelo conhecimento prévio de cada leitor, as compreensões podem depender de pessoa para pessoa. Deste modo, é importante referir que para a compreensão da leitura seja feita com sucesso, devem se desenvolver estratégias direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico. De acordo com Inês Sim-Sim (2007), antes de iniciar a leitura deve-se recorrer a algumas estratégias, como explicitar o objetivo da leitura, ativar o conhecimento anterior sobre o tema e antecipar conteúdos baseando-se no título, imagens ou índice. Seguindo-se a leitura, ressalta-se a sintetização do que foi lido, a explicitação do significado de palavras desconhecidas e a tomada de notas, percebendo o que é essencial e acessório no texto. Por fim, após a leitura, não esquecer as questões sobre o texto lido, o confronto das previsões feitas no início da aula com o que acabaram de ler e a discussão sobre o mesmo.

Durante o 2.º CEB prevalece, assim, a leitura de textos narrativos e expositivos. Contudo, estes textos aparecem associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas no 5.º ano e só no 6.º ano se inserem textos de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados. Em ambos os anos de escolaridade, reconhece-se a forma como o texto

está estruturado e compreende-se a utilização de recursos expressivos para a compreensão do sentido do texto.

Este aprofundamento também acontece no domínio da Educação Literária, uma vez que a quantidade e extensão dos textos aumenta. Por fim, os projetos de leitura são aprofundados no 6.º ano, na medida em que se acresce “Expressar reações aos livros lidos e partilhar leituras através de declamações, representações teatrais, escrita criativa, apresentações orais”. Neste sentido, no capítulo 3 encontrámos aulas em torno da obra “Pedro Alecrim”, de António Mota, uma das obras que eu e o meu par pedagógico exploramos com a turma de 6.º ano, presente no PNL.

No domínio da Gramática, há um foco nos verbos, advérbios e nas conjunções, no que toca a identificar a classe de palavras. Os verbos devem ser conjugados no pretérito mais-que-perfeito (simples e composto) do modo indicativo, sendo que no ano seguinte se conjugam no presente, no pretérito imperfeito e no futuro do modo conjuntivo, no condicional. Existe um retomar e aprofundamento do que aprenderam no 1.º CEB, desde processos de formação, flexão nominal e adjetival, constituintes da frase e funções sintáticas, frases simples e complexas, utilização de conectores, formação de palavras e sinais de pontuação. Posto isto, no 6.º ano surgem funções sintáticas até então não abordadas como o predicativo do sujeito, os complementos e o modificador (do grupo verbal). Ainda aparecem as orações e os processos de derivação e de composição.

Analisando o documento oficial de HGP “Aprendizagens Essenciais” (cf. Ministério da Educação, 2018), conclui-se que a prática interdisciplinar é recomendada aos docentes em vários conteúdos programáticos. A este respeito, Rato e Ramalho (2019) evidenciam uma relação importante entre a História e o Português. Assim sendo, a leitura e a consequente compreensão de fontes históricas tornam-se essenciais para os alunos perceberem como se constrói o conhecimento histórico, construindo a ideia de uma evolução temporal cada vez mais complexa. A História é construída a partir de uma variedade de fontes, como documentos oficiais, cartas, notícias, discursos, o que faz com que a exposição a diferentes

gêneros textuais permita que os alunos compreendam como diferentes fontes oferecem diferentes perspetivas sobre os mesmos acontecimentos históricos (Andrade, 2022).

As AE de HGP têm como objetivo estudar o país a nível das características físicas e humanas, como a sua evolução histórico-cultural. No 5.º ano, “as AE definidas incidem no estudo da Península Ibérica: localização, quadro natural e primeiros povos, seguido do estudo da Formação de Portugal até ao período da Restauração” (Ministério da Educação, 2018, p.2), enquanto no 6.º ano incidem no “Estudo de Portugal no Passado: do século XVIII à atualidade, seguido do tema Portugal Hoje.” (Ministério da Educação, 2018, p.2), seguindo assim uma linha cronológica que se completa no fim destes dois anos. Dado o acompanhamento de uma turma de 5.º ano durante o estágio, aprofundo as AE do 5.º ano no capítulo 3.

Assim, o aluno deverá utilizar referentes de tempo e unidades de tempo histórico, localizar locais e fenómenos históricos, identificar fontes históricas, reconhecer e valorizar a diversidade, a justiça, a igualdade, a equidade, a dignidade humana e os direitos humanos, analisando diferentes fenómenos relacionados com a população, atividades económicas, espaços e ocupação dos tempos livres.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

No âmbito da prática de ensino supervisionada, decorrida entre outubro de 2023 e maio de 2024, destaca-se a importância da caracterização dos contextos para que toda a ação fosse ajustada e contextualizada.

O agrupamento de escolas que me acolheu durante a PES situava-se no distrito do Porto, englobando escolas desde o Jardim de Infância até ao Ensino Secundário, nomeadamente 1.º e 2.º CEB, que correspondem à formação inicial da mestranda. Assim, conforme as indicações da PES, frequentei o 2.º CEB no 1.º semestre e o 1.º CEB no 2.º semestre (Costa et. al, 2023/2024). Até à data, o agrupamento de escolas é constituído por onze escolas e encontra-se abrangido pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) desde 2006/2007, devido à necessidade de respostas educativas face às variáveis de contexto desfavoráveis, refletindo problemas de insucesso, abandono escolar e indisciplina.

O projeto educativo desta organização destaca a missão de “assegurar a realização das políticas educativas e implementar soluções adaptadas às especificidades do território e da população fundadas em princípios humanistas”, edificando-se com valores de exigência, responsabilidade, inovação e cidadania. Além disso, deve-se contrariar a valorização de uma cultura única, isto porque esta prática de homogeneidade social penaliza outros grupos, e promover o contacto entre culturas. Por sua vez, defendido no PASEO (2017), “a escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia” (p.13).

Nesta ótica, e anexando-se o facto de a escola contemporânea agregar uma diversidade de alunos, tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como cognitivo e motivacional, todos têm direito ao acesso e participação nos contextos educativos. Assim, visa-se formar indivíduos que respeitem a dignidade humana, pratiquem a cidadania e solidariedade numa diversidade multicultural, aceitando, valorizando e respeitando, assim as diversas culturas, sem julgamentos e de forma solidária (Martins et al., 2017). Posto isto, se cada escola adaptar o currículo ao contexto local e às características da comunidade, este será capaz de

corresponder a situações reais, irá promover valores e saberes de forma heterogénea, não se limitando à cultura-padrão, aumentando a qualidade da formação escolar. Assim, o surgimento de “Uma escola para todos” vem substituir a monoculturalidade e etnocentrismo, dando lugar à importância do grupo e do contexto cultural. Além das competências individuais de cada aluno, os contextos passam a ser analisados, visto que a escola para todos implica que, perante a diferença, o professor é capaz de promover mudança, sem nunca pôr em risco a personalidade e cultura de cada um. Em síntese, todos devem ter acesso a características distintas de outras culturas, não rejeitando a sua identidade e especificidades (Leite, 2003).

O contacto entre grupos deve-se, então, fazer num contexto igualitário, como um projeto que evidencie o que é comum entre os grupos, ao configurar e desenvolver um currículo contra-hegemónico, que assente numa teoria de justiça curricular. O currículo contra-hegemónico assenta na ideia de questionar o domínio de certos grupos sociais sobre outros, e ao invés da desigualdade, ele inclui a diversidade cultural, dando voz aos grupos sub-representados na sociedade. Além disso, suscita o desafio e mudança perante as desigualdades sociais, representando culturas diferentes. Este currículo deve incluir métodos e conhecimentos científicos, mas também diversidade de conhecimentos, experiências e competências, participando ativamente na construção de decisões. Quanto a diálogos intra e entre culturas, permitem valorizar, conhecer-se e reconhecer-se melhor aos outros. Para isso, é necessário criar condições para a interação cultural onde os professores funcionem como mediadores das culturas e agentes da inovação curricular. As escolas são, portanto, responsáveis de construir e desenvolver as mudanças interculturais em sociedades multiculturais (Leite, 2003).

Para que as escolas sejam multiculturais, para existir uma “escola para todos” o professor tem de ser flexível, para proporcionar êxito e mudança sem aculturar, sem causar uma mudança na cultura de cada um. O projeto Educativo deve, então, mediar os interesses de toda a comunidade escolar, repensando a sua organização e construção de parcerias (Leite, 2003). Ou seja, deve-se “diferenciar para adequar” (Diogo, 2000 citado por Diogo, 2021, p.24).

De facto, este agrupamento dinamiza vários projetos onde se adequa às diversas características dos alunos, entre eles, como já referido anteriormente, saliento o projeto

“TEIP, PIEF, Mais Sucesso”, com os objetivos de combater o abandono escolar, garantir a inclusão dos alunos e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. A nível de projetos regionais/nacionais, destaco o “QUALIFICA”; o “Programa Escolas Bilingue”, presente no 1.º CEB, visando lecionar o currículo através da língua portuguesa e inglesa, de modo a aperfeiçoar o ensino do Inglês na escola pública, para que os alunos alcancem um nível elevado de proficiência em língua inglesa, algo que é exigido num contexto cada vez mais global; e ainda, o “Projeto Investir na Capacidade – PIC”, oriundo da Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas, consistindo na intervenção direta e em atividades de enriquecimento, com crianças/jovens que apresentam altas capacidades de aprendizagem. Ainda encontramos nos o “Parlamento Jovens”, o “Concurso Nacional de Leitura” e o “Make Code” nos projetos nacionais. Por fim, é de referir a existência de alguns projetos internacionais, como o Erasmus+ e o Living Peace.

2.1. CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A turma do 1.º CEB frequenta o 4.º ano de escolaridade e é constituída por 23 alunos, 8 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, sendo que um deles está diagnosticado com autismo e hiperatividade, um outro discente não sabe ler e profere muito poucas palavras, sendo diagnosticado com síndrome de deleção, manifesta-se sobre a forma de perturbação do desenvolvimento intelectual e condiciona as aprendizagens. Neste sentido, ambos os discentes estão no Programa Educativo Individual, suportado por Relatório Técnico Pedagógico próprio, que conduziu ao desenvolvimento de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (medidas universais e seletivas). Estes dois alunos saem da sala durante cerca de 1 hora para diferentes terapias, sendo que existem três professores para o efeito, um professor de educação especial, uma técnica de terapia da fala e uma professora de apoio mais individualizado. Além disso, existe um outro aluno com bastantes dificuldades nas várias componentes do currículo e apresenta défice de concentração e, por isso, tem medidas universais. Nesta turma ainda existe um aluno que se encontra sob o projeto PIC e ao invés de frequentar o 3.º ano, encontra-se no 4.º ano.

A professora titular segue, por norma, o livro didático adotado em todas as componentes. Existe bastante liberdade e flexibilidade no quotidiano dos alunos, os mesmos podem levantar-se durante a aula e intervir quando acharem conveniente. Normalmente, quando terminam alguma tarefa antes dos colegas, têm autonomia para desenhar, ler livros ou conversar e explorar revistas ou outros materiais. Como as mesas são redondas, os alunos trabalham maioritariamente em grupos de 3 a 4 elementos, dependendo de quantos alunos estão sentados naquela mesa. Existe, de facto, uma boa relação entre a professora e os alunos, pois eles sentem-se sempre à vontade para partilhar momentos com a mesma e resolvem vários conflitos em grande grupo, pedindo a opinião de todos em relação a certos assuntos, ajudam a motivar alunos que partilham frustrações e conversam frequentemente sobre os sentimentos e emoções e como devem agir sobre as mesmas.

As pedagogias participativas envolvem os alunos na experiência e construção de aprendizagem, sendo esta uma experiência contínua e interativa. Esta interação é efetuada entre aluno e professor, onde o professor tem um papel de organizar o ambiente e observar a criança para que lhe possa responder de acordo com o que ela precisa. Assim, a motivação para a aprendizagem parte do interesse intrínseco das tarefas, mas também das motivações intrínsecas das crianças, de modo que seja possível desenvolverem aprendizagens significativas. A deliberação pedagógica abrange assim várias dimensões, entre elas, o espaço pedagógico; os materiais pedagógicos; o tempo pedagógico; a organização dos grupos; as interações; a observação; a planificação e avaliação; e as atividades e projetos que concretizam a coconstrução das aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Como já referi, a sala de aula está organizada com 6 mesas redondas. Numa parede lateral da sala, encontram-se painéis com trabalhos afixados e dois armários encostados; enquanto na outra lateral se encontram cabides presos na parede, janelas que preencham esta mesma parede, mas que se encontram quase sempre fechadas, e uma mesa com os cadernos e livros didáticos de Inglês. Ao fundo da sala, existem dois quadros, onde se encontram trabalhos expostos e um armário onde se guardam e se colocam a carregar os tablets. Na frente da sala, existe um quadro interativo, a porta para o exterior e a mesa da professora, com computador

e um armário reservado apenas à professora. Nos armários dos alunos, estão guardados os livros didáticos, os cadernos diários e as capas de arquivo de fichas e atividades.

Os materiais e recursos disponíveis são de grande variedade e quantidade, como já referi, existem tablets, mais concretamente, um para cada aluno. A nível digital ainda encontramos o quadro interativo e num armário, com acesso restrito aos professores, existem alguns *superdocs*, sempre disponíveis para os professores os utilizarem na sala de aula. Ainda neste mesmo armário, há uma grande variedade de material físico, mais relacionado com matemática, como geoplanos, blocos lógicos e blocos padrão, mas também instrumentos musicais. Ainda existe uma sala com estantes de livros, onde os professores os podem requisitar para a sala de aula.

Em relação ao tempo pedagógico, deve existir uma rotina diária que respeite os ritmos das crianças, tendo sempre em conta o bem-estar das mesmas e as suas aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). O horário da turma é de segunda a sexta a partir das 9 horas, com um intervalo das 10:30h às 11h. As aulas terminam às 12h para o intervalo de almoço às segundas e quintas-feiras, sendo que no resto dos dias da semana termina as 12:30h e voltam do almoço sempre às 14h, todos os dias. Às terças, quartas e sextas acabam as aulas às 15h e às segundas e quintas terminam as aulas às 17h, dado que nestes dias em que têm mais horas letivas, têm um intervalo da tarde, das 16h às 16:30h. Apesar do horário das atividades letivas da turma ter componentes destinadas para cada hora, esta atribuição é flexível e a professora organiza o tempo de cada componente conforme o que a turma precisa naquele dia, sem programar um tempo rígido e fixo para cada uma das componentes.

Em relação à rotina dos alunos, esta inicia-se sempre com a entrada na sala, colocação dos pertences nos cabides e organização do material do escolar de cada um. Os alunos vão chegando aos poucos, apesar de no início do dia já estar presente a maioria da turma. Assim, para que quem ainda não chegou não perca conteúdos, a professora trata de assuntos mais burocráticos com os alunos, entrega recados, pede autorizações para visitas de estudo, fala com alunos individualmente. De seguida, de acordo com a componente letiva que se iniciar a aula, a professora pede a dois alunos para que distribuam os livros didáticos e cadernos

diários. Sempre que se abre o caderno diário pela primeira vez do dia, os alunos abrem a lição. Também existe um responsável por grupo na mesa onde se encontra, que vai mudando todos os meses. Este responsável distribui e recolhe o material pelo seu grupo. Habitualmente, não existe uma articulação entre componentes letivas, pois a professora aborda os conteúdos de cada uma individualmente, não fazendo sequer referência a outra área. Por vezes, os alunos sugerem a realização de certas atividades ou até trazem algum livro que têm interesse em ler aos colegas e a professora concede-lhes sempre a oportunidade de intervirem.

Neste seguimento, importa mencionar que “o espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.30). De facto, o espaço escola não passaria de um espaço se não existissem momentos de crescimento, partilha e interação, entre alunos e professores, trazendo assim um novo significado e a tal humanização a um espaço meramente físico.

As interações entre professor e aluno são bastante positivas, a professora incentiva sempre os alunos a participarem, sem medos, preocupa-se com a vida pessoal dos alunos e contribui para o bem-estar dos mesmos, possibilitando-lhes tempo para se acalmarem, conversarem, desenvolverem os seus gostos durante as aulas, dá-lhes confiança para que eles contem o que se passou nos intervalos e quando percebe que estão com dificuldades em estar na sala, permite que estes circulem pela sala ou até mesmo saiam por alguns momentos. Entre alunos, as interações também são, no geral, positivas. Os alunos costumam apoiar-se uns aos outros, no caso dos alunos com necessidades adicionais de suporte a turma revela sempre preocupação e integra-os bem durante os intervalos, estabelecendo relações saudáveis. Durante as aulas, os alunos entrem ajudam-se e quando alguém tem mais dificuldade em responder ou demora mais algum tempo, quando o aluno acaba por acertar a resposta a turma toda bate palmas. Já num caso mais específico, em que há um aluno que tem dificuldade em aceitar quando erra e frustra-se facilmente, a turma toda tenta sempre acalmá-lo, vão falando com ele para que esta perceba que não precisa ficar daquela forma e

apoia-o incondicionalmente. Assim, estão bastante presentes os valores de entreajuda, cooperação, partilha, confiança, segurança e autonomia.

Relativamente às estratégias de ensino, destaco o trabalho colaborativo, uma vez que os alunos se encontram organizados em grupos de 3-4 elementos em mesas redondas. Deste modo, o ambiente educativo facilita e promove a coconstrução das aprendizagens. Para isso, o espaço deve apresentar uma organização flexível, onde os alunos possam ter autonomia e possam colaborar, mas também dando resposta às aprendizagens experienciais (Duarte, 2021; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Ainda destaco a exploração da tecnologia, dado que os alunos contactam diariamente com os tablets, jogos didáticos e realizam, por vezes, programações no *Scratch*, apoiando-se em guiões com os passos a seguir para poderem programar. A professora também utiliza recursos do *Wordwall* e da Escola Virtual como os testes e atividades digitais, onde os alunos constroem o seu conhecimento através de vídeos e interações para depois responderem a questões, que dão um *feedback* imediato, possibilitando a aprendizagem autónoma e individual. Também realizam fichas autocorretivas físicas, em que respondem a questões e depois têm a correção no centro da mesa virada de costas. Assim que todos os alunos da mesa terminarem, viram a correção e corrigem autonomamente. Nestes momentos de aprendizagem mais individual, verifica-se nitidamente o respeito pelos ritmos de aprendizagem, assim como durante as aulas em que quando algum aluno ainda não terminou os outros podem realizar outras tarefas pelas quais se interessem.

Posto isto, os alunos demonstram bastante autonomia e são bastante participativos, sendo que quando existe algum estímulo digital e mais visual, ficam mais envolvidos e interessados, resultado também numa maior participação. No geral, a turma apresenta especial interesse pelo uso de recursos tecnológicos e visuais. Como estão sentados em grupos, revelam-se muito compreensivos uns com os outros e entreajudam-se. Referir, ainda, que quando existe um grande tempo de espera os alunos acabam por dispersar e dedicam-se a trabalhos manuais, leitura de um livro ou a conversas paralelas.

Ao nível do Português, revelam alguma dificuldade na escrita e na formulação de respostas completas, no entanto, têm uma boa leitura, no geral, e facilidade na compreensão de textos,

bem como na expressão oral. Por sua vez, ao nível da Matemática, revelam muitas dificuldades nas operações com números decimais e nas operações de subtração com transporte. Ademais, a maioria dos alunos revela alguma destreza na resolução de problemas e de jogos matemáticos. Por fim, no que concerne ao Estudo do Meio, esta é uma disciplina de elevado interesse, especialmente pelos conteúdos de natureza histórica. Ressaltar que o interesse pela História e Geografia de Portugal, vai ao encontro da estratégia utilizada pela professora cooperante, isto é, todos os alunos possuem o livro *A nossa História de Portugal*, de Carlos Letra, sobre o qual se debruça o estudo, bem como a resolução de exercícios de consolidação. De facto, a utilização deste livro persiste, dado o livro didática apresentar estes mesmos conteúdos de forma superficial.

Ainda a propósito do desenvolvimento curricular, encontramos o Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, como forma de avaliação da turma. Este projeto funde-se com a necessidade de melhorar práticas de avaliação pedagógica e de ensino no sistema escolar português, contando ainda com aspetos como “a Diversificação de estratégias de recolha de informação, a Seleção de propostas de trabalho (tarefas) e a sua utilização para promover a Articulação entre a avaliação, o ensino e as aprendizagens, a Distribuição de *feedback*, a Recolha, integração e utilização da informação e a Articulação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa” (Fernandes et. al., 2020, p.16). Entre as ideias fundadoras deste projeto encontramos a aprendizagem do aluno no centro de todos os processos pedagógicos, a avaliação, o ensino e a aprendizagem como processos pedagógicos basilares, articulados e indissociáveis e também o *feedback* de qualidade como principal propósito da avaliação pedagógica (Projeto MAIA, 2023).

Relativamente à organização arquitetónica, a escola encontra-se organizada em dois blocos. No primeiro bloco, no rés do chão, existe a entrada da escola e as duas salas de pré-escolar, sendo que subindo as escadas para o 1.º andar existem outras duas salas, uma de prolongamento e outra de CAF – Componente de Apoio à Família, onde se realizam atividades que asseguram o acompanhamento dos alunos antes e depois das atividades letivas e das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). No segundo bloco, no rés do chão, existem 2 salas de 1.º CEB (2.º e 3.º ano) e no andar de cima as salas do 1.º e 4.º ano. No exterior, na

parte com coberto, encontram-se as casas de banho. Na parte sem coberto, que rodeia toda a escola, existem bancos e árvores, um pequeno parque infantil com escorrega e um espaço com cestos de basquetebol. A cantina e a sala dos professores e da direção encontram-se num bloco afastado dos outros dois, sendo que no rés do chão está a cantina e existe também casas de banho para os alunos, para os funcionários e professores e ainda um pequeno ginásio com material de desporto. No andar superior, encontramos a sala dos professores e direção, uma sala para tirar fotocópias e uma outra sala de apoio aos alunos, à qual estes se dirigem quando se ausentam das aulas para terem apoios. Em todos os blocos desta escola, assim como do portão à entrada, existem apenas escadas, não existindo elevadores ou rampas. Neste sentido, não há nenhuma condição de acessibilidade.

Já no que diz respeito à higiene, os alunos lavam sempre as mãos antes de almoçar e existe momentos durante a semana em que uma funcionária traz fluor para que os alunos enxaguem a boca. A nível de segurança, toda a escola está rodeada por muros e grades e para entrar na escola é necessário tocar à campainha e as funcionárias abrirem o portão, dado que o mesmo se encontra sempre fechado. Pelos corredores da escola, nas paredes exteriores, nas janelas e nas portas das salas encontram-se sempre expostos trabalhos dos alunos e projetos, sendo que há uma rotação dos mesmos de acordo com dias importantes, como o Dia da Mulher, ou até de acordo com as estações do ano e datas festivas.

Esta escola tem parceria com vários projetos, como é o caso de um projeto de saúde mental, com a Associação Ajudaris e outros projetos da Câmara do Porto. Durante o intervalo de almoço, existe a possibilidade de os alunos frequentarem yoga, música, karaté e dança/hip-hop, contudo, com um custo monetário simbólico por cada atividade, por mês. Além disso, dada a escassez de livros e inexistência de uma biblioteca, todos os meses a escola recebe a carrinha da biblioteca municipal, onde os alunos podem requisitar livros. Como atividades dinamizadas na escola, ressalto a iniciativa de “Miúdos a votos” e também a participação de alguns alunos nos jogos matemáticos, competição realizada em Aveiro. Na turma do 4.º ano, os alunos têm de elaborar uma pequena apresentação oral com suporte físico ou digital sobre um rei de Portugal que, após a apresentação, podem expor na sala. Como estes alunos são finalistas, existe uma folha para cada aluno, com a respetiva fotografia, onde todos os alunos

podem escrever algo para recordação. Não olvidando o contacto constante com o agrupamento de escolas, que realiza várias oportunidades de todas as escolas básicas se encontrarem em atividades no agrupamento e mobiliza também outras atividades em que membros do agrupamento deslocam-se às escolas.

2.2. CONTEXTO EDUCATIVO DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Focando a nossa atenção no contexto educativo do 2.º CEB, este coincide com a sede do agrupamento de escolas, abrangendo o 2.º e 3.º CEB, assim como o ensino secundário. Como a distância entre a escola 1 e a escola 2 é bastante reduzida, cerca de um quilómetro, os ambientes em que ambas se inserem acabam por ir ao encontro um do outro. Assim, o contexto caracteriza-se por ser desfavorecido a nível económico, rodeado de pequenos bairros, onde se encontram famílias com maior vulnerabilidade social. Esta escola encontra-se num local acessível, quer seja a pé, de transportes públicos ou de transportes particulares.

A escola apresenta uma área exterior bastante razoável, com campo de jogos. Já o seu interior é organizado em três blocos com dois andares, sendo que todos os blocos se unem, quer seja pelo andar inferior, quer pelo andar superior. O acesso entre ambos os blocos realiza-se por corredores interiores e o acesso entre o primeiro andar e o segundo é feito através de escadas. Quanto à acessibilidade, além das escadas e das rampas, existem elevadores para os alunos com capacidades de mobilidade reduzida, que só podem ser utilizados com a presença de uma funcionária. No primeiro bloco, encontramos logo a entrada, a secretaria e o PBX, no primeiro andar, seguindo-se a sala dos professores, a direção, as casas de banho e algumas salas de apoios individualizados. É nesta entrada que também se encontram as exposições de trabalhos dos alunos, que vão se modificando ao longo do ano, assim como exposições alusivas a dias festivos e comemorações. Passando ao andar de cima deste bloco, encontramos a biblioteca, a sala dos computadores e as salas de aula dos alunos, frequentadas maioritariamente por alunos do 2.º CEB. No segundo e terceiro blocos, existem mais salas dedicadas aos restantes níveis de ensino. Contudo, no primeiro andar, existe um corredor que vai da entrada do primeiro bloco até ao último, onde se encontra a papelaria e a reprografia

e, ainda, um átrio com bancos, onde os alunos podem conviver. Chegando ao último bloco, encontramos o refeitório e o bar. Em todos os blocos, existem casas de banho para os alunos.

Ressalto a organização da biblioteca, que vai mudando de disposição de mesas e estantes, variando conforme a existência de palestras ou atividades que ocorram na mesma. Esta tem uma grande diversidade de livros, englobando livros do Plano Nacional de Leitura, desde o 5.º ao 12.º ano, apresenta mesas e cadeiras para estudar, um espaço com sofás dedicado à leitura de livros e ainda cinco computadores que podem ser utilizados pelos alunos para pesquisa ou realização de trabalhos, uma mais-valia caso não tenham acesso em casa. Na biblioteca, existem muitas exposições de trabalhos ou projetos, contudo, esta não se encontra aberta durante o horário letivo total, devido à falta de professores bibliotecários.

Na entrada da escola, está sempre presente um assistente operacional, existindo também a presença destes trabalhadores ao longo dos corredores e dos blocos das salas de aula, para que quando os alunos terminem as aulas se dirijam para o andar inferior durante os intervalos, garantindo a segurança dos pertences dentro das salas e de possíveis conflitos entre alunos, pelo espaço ser mais reduzido no piso superior.

Importa referir que o ambiente de aprendizagem é mais do que apenas um edifício, uma disposição do mobiliário ou um conjunto de centros de interesse. As condições físicas dos espaços condicionam e potenciam as dinâmicas e desenvolver. De facto, os alunos são influenciados pelo ambiente escolar, mas também são os seus potenciais moldadores, desde o ambiente, até às condições e recursos que o compõem. Assim, a reflexão sobre o currículo deve incluir o ambiente e a interação dos estudantes com esse ambiente (Duarte, 2021).

Neste estabelecimento, todas as salas de aula que tivemos acesso estavam organizadas da mesma forma, com as mesas dispostas em linhas e colunas e separadas, com exceção das salas de EVT e de TIC. Apesar dos professores terem uma visão clara do espaço de sala de aula, podem ter dificuldades em utilizar novas ideias para a organização espacial, tendo sempre em conta as forma tradicionais de disposição da sala. Isto pode se dever ao facto de se basearem nas salas de aula da sua infância, ou até mesmo de experiências anteriores de ensino. Assim, todas as mesas estão reservadas para tarefas de lápis e papel, dispostas em filas ou isoladas e

todas as prateleiras estão alinhadas ao longo das paredes. Se existisse uma mudança no espaço e uma disposição mais flexível das mesas, traria mais eficácia para a aprendizagem das crianças, uma vez que a forma como estariam distribuídos pelo espaço seria a ideal para o tipo de atividade a desenvolver (Loughlin & Suina, 1982; Duarte, 2021).

Para organizar uma sala, importa destacar que esta deve ser um espaço flexível, adaptada às exigências de cada momento, contruindo-se conforme cada experiência educativa e até mesmo mudando e fluindo ao longo da aula. Além disso, lembrar que os ambientes escolares não se resumem a salas de aula e também se aprende no recreio, nos jardins e até em organizações exteriores à escola, uma vez que “uma aula dá-se em qualquer lugar, porque a sala de aula está em toda a parte” (Vasconcellos, 2015, citado por Duarte, 2021, p.112).

Neste sentido, segue-se a caracterização de cada sala, que apresenta sempre um cabide para os pertences dos alunos e suporte para guarda-chuvas. Estas estão equipadas com um quadro interativo e um/dois quadros de giz, com um computador, (que por vezes não funciona), com acesso à internet, apesar da rede falhar algumas vezes e uma das paredes é preenchida por janelas viradas para o exterior. Contudo, as portas não isolam bem o som, pelo que quando existe algum conflito nos corredores ou quando os alunos ainda não se encontram todos dentro das salas, torna-se difícil criar um ambiente de sala de aula sem ruídos.

No presente ano letivo, realizou-se a adoção de um novo modelo de organização do tempo letivo, em que um dia de aulas se divide em blocos de 50 minutos, com 5 minutos de intervalo entre cada bloco. Durante a manhã, apenas existe um intervalo de 10 minutos, acontecendo o mesmo na parte da tarde. Existem, ainda, mais dois intervalos de 10 minutos, um que antecede e outro que procedem o bloco de aula híbrido, isto é, o primeiro tempo de aulas para quem tem horário da tarde e o último tempo para quem tem o horário da manhã, coincidindo com a hora de almoço. Este modelo causa um pouco de agitação e dispersão nas turmas, uma vez que usufruem de pouco tempo de intervalo, pelo que, caso saiam um minuto ou dois mais tarde de uma aula irá influenciar a chegada a outra aula, dado que apenas têm 5 minutos de intervalo. Além disso, com tão pouco tempo, acabam por não conseguir brincar, correr e falar uns com os outros, tendo que tomar decisões sobre o que fazer em cada

intervalo, pois cinco minutos não são suficientes para se alimentarem, irem à casa de banho e se distraírem um pouco. Assim, chegam à sala de aula bastante agitados e com vontade de conversar paralelamente, demoram bastante tempo a sentar-se e a retirar o material e pedem imensas vezes para ir à casa de banho. Em relação à rotina, no geral, os alunos não influenciam na programação das aulas e não costuma existir articulação entre componentes do currículo.

Neste sentido, evoco Araújo (2009, p.132) que refere que “brincar é um comportamento que permite o conhecimento de si próprio, do mundo, físico e social e dos sistemas de comunicação”. Sendo que ao retirarmos estes tempos livres das crianças, como a redução dos intervalos, onde as mesmas convivem e brincam com os colegas, estamos a impedir a aprendizagem de escolher, de tomar decisões, de avaliar, de distinguir e de decidir. Estamos a criar pessoas que não saberão como interpretar a realidade social e agir sobre ela.

O tempo livre resume-se à definição de existir algum tempo em que não está previsto nem em curso qualquer atividade, independente, onde cada um tem total liberdade em relação a como dispõe do mesmo. Com a evolução da ideia, o tempo livre passa a ser considerado como uma recompensa do tempo de trabalho, ou seja, um tempo dedicado ao repouso ou divertimento. Como os adultos podem decidir o que fazer no seu tempo livre, também as crianças devem ter esse poder. Ao contrário do que se tem lutado para os adultos ao longo dos anos, tem se aumentado para as crianças, que cada vez mais têm as horas dos seus dias programadas com atividades dentro e fora da escola (Araújo, 2009).

De acordo com Araújo (2009, p.49), as crianças dos 6 aos 12 anos apenas têm 5% do seu tempo diário de recreio, sendo que 44% correspondem a aulas e 7% a TPC (trabalhos para casa). De facto, podemos afirmar que “os lugares de brincadeira e esconderijo, lugares que estimulam a exploração e a transgressão de todo o tipo de limites, possibilitando formas de transformar o Mundo, estão em extinção nos grandes centros urbanos” (Araújo, 2009, p.129). Agora, o tempo das crianças é organizado e planeado, desvalorizando o jogo, a atividade lúdica e cultural do espaço, como formas inequívocas de também aprender. Todas as crianças gostam de brincar e, de facto, o brincar é tão importante como fazer trabalhos escolares, estudar ou outra atividade proposta na escola. Face ao exposto, parece ser possível afirmar-se que esta

organização do tempo curricular não é, de todo, benéfica para o desenvolvimento e crescimento das crianças, uma vez que as mesmas não têm tempo para brincar, socializar e aprender uns com os outros, relacionando-se com outras turmas.

Focando-nos agora nas turmas com que tive contacto, consegui observar e acompanhar de um modo mais superficial uma turma de 6.º ano de Português e em HGP uma turma de 5.º ano e duas turmas de 6.º ano. Ainda acompanhamos aprofundadamente e intervimos numa turma de 5.º ano a HGP e numa turma de 6.º ano a Português, sendo que nesta última, pelo facto da professora de português ser a Diretora de Turma da mesma, conseguimos ter uma visão mais concreta do que é ter ao encargo uma direção de turma. Deste modo, o estágio realizou-se nas áreas disciplinares de Português e História e Geografia de Portugal (HGP), com uma professora cooperante para cada componente.

Por um lado, a turma do 5.º C é constituída por 23 alunos, 13 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, sendo que 2 alunos são sobredotados, integrando o PIC, e um dos alunos tem medidas universais, precisando de um apoio mais individualizado. No entanto, as tarefas dirigidas a este aluno na aula de HGP são iguais ao resto da turma.

O trabalho realizado na sala é, maioritariamente, em grande grupo, contudo, o registo e resolução de tarefas costuma ser individual. É uma turma bastante ruidosa, existindo certos alunos que apresentam uma participação consistente, enquanto outros participam quando interessados ou quando são questionados. Os alunos integrados no PIC acrescentam curiosidades sobre os temas estudados e questionam várias vezes sobre justificações.

A turma, no geral, demora bastante tempo a fazer o registo das tarefas e do sumário, sendo que também demoram imenso tempo a acalmar-se após entrarem na sala de aula. Além disso, a turma segue uma rotina, onde entram na sala; penduram os casacos e pousam as mochilas; sentam-se e retiram o material da mochila; escrevem o sumário; e só a seguir se inicia a abordagem dos conteúdos da aula.

A professora zela pelo uso de documentos iconográficos (imagens), manipulação de materiais (objetos reais), pesquisa, e, por vezes, a exploração de fontes na aula. Com efeito, as fontes

revelam-se complementares do trabalho em contexto de aula, englobando desde textos historiográficos, cronologias, esquemas, mapas, recursos audiovisuais, entre outras. Com a interpretação de fontes, é possível aprofundar a compreensão das inter-relações de diversos segmentos temporais (Barca, 2017; Cardoso, 2018).

O ensino de História de qualidade exige que professores estejam bem preparados para trabalhar com fontes históricas, utilizar metodologias de ensino adequadas e definir objetivos claros para a aprendizagem. Através da orientação e do direcionamento adequados, o professor garante que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para analisar criticamente o passado, construir sua própria visão da História e se tornarem cidadãos mais conscientes e engajados na sociedade. Um dos vetores essenciais na educação histórica é sem dúvida o contacto com fontes primárias e secundárias, sendo destacado como um dos três essenciais por Isabel Barca (1999). Também é importante o objetivismo crítico e o construtivismo, para desenvolverem a cognição histórica e compreender de que forma os alunos atribuem significados aos conceitos e ao conhecimento histórico (Alves, et. al., 2021).

Então, a aprendizagem da história deve ser orientada para o pensamento histórico, ou seja, deve incentivar os alunos a desenvolverem habilidades como a interpretação de fontes, a problematização de relações entre passado, presente e futuro e a construção de argumentos históricos (Barca, 2017). O pressuposto da educação histórica é a legitimidade da interpretação do passado através da investigação de cada um, onde “o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma «conclusão» histórica” (Alves, et. al., 2021, p.47). Assim, deve-se seleccionar e avaliar a informação encontrada, com base em critérios racionais e sentido humano.

Por norma, a aula desta turma inicia-se com uma revisão dos conhecimentos anteriores, onde é frequente o discurso entre professor e alunos, o que contribui para uma melhor relação entre ambos. Além disso, a professora também promove a boa relação entre pares, valorizando valores como o respeito, a solidariedade, a confiança, a amizade e a ajuda.

Durante as aulas, os materiais utilizados são, recorrentemente, o livro didático, materiais manipuláveis, fichas de apoio e tarefas criadas pela professora. A docente tenta sempre criar

oportunidades para que todos possam participar, incentivando os alunos à participação, sem receio de errar. Relativamente a projetos e trabalhos que tenham de realizar durante o período, os alunos necessitam de criar um trabalho em 3D, individualmente, de uma rosa dos ventos, sendo esta depois exposta no átrio da escola. Além deste, devem realizar uma pesquisa e apresentação de uma curiosidade histórica, a pares, sobre um tema à escolha.

A avaliação da turma tem por base o tratamento de informação, nomeadamente utilização de fontes históricas, bem como, ao nível da compreensão histórica e a capacidade do aluno de comunicar e falar sobre algum tema. Os trabalhos realizados quer individualmente, quer a pares, referidos anteriormente, também contribuem para a avaliação de cada um, assim como a realização de alguns testes de avaliação. Neste caso, a avaliação desta turma acaba por adotar um processo mais contínuo e foge um pouco à avaliação sumativa, não se baseando apenas em instrumentos como testes de avaliação. Desta forma reflete a característica essencial da avaliação, de ser contínua, ou seja, presente ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem, valorizando constantemente as competências e conhecimentos dos alunos ao longo do período. “Funciona prioritariamente durante o período de aulas e incide sobre diferentes tipos de trabalho, escritos e orais, e sobre a participação dos alunos nas actividades lectivas” (Diogo, 2010, p.114). Espelhando assim o referido no Decreto-Lei n.º 55, 2018, em que a avaliação assume um carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, e fornece ao professor e ao aluno informação sobre o desenvolvimento do trabalho, a qualidade das aprendizagens realizadas e os percursos para a sua melhoria.

Confere-se a avaliação continuada, como defendida por Rivilla e Mata (2002, p.309) em que é “usada para apoiar ou reforçar o desenvolvimento continuado de um programa ou de uma pessoa, com o fim de reorientar a conduta de cada um.”. Assim, destacam-se várias vantagens em comparação com os outros modos de avaliação. Segundo Ferreira (2007, p.29)

permite a regulação do processo de aprendizagem pela adopção de medidas de recuperação ou de estratégias de ensino individualizadas, o que se converte num factor de êxito para a realização da avaliação sumativa e, assim, torna o processo de ensino-aprendizagem mais motivador para o aluno; proporciona a análise do processo didáctico no sentido de o melhorar e de lhe atribuir mais qualidade;

permite adoptar atempadamente medidas de intervenção face às dificuldades e aos erros dos alunos, tornando-a economicamente vantajosa, porque se evita a reprovação dos alunos.

De facto, é de ressaltar o empenho desta professora em utilizar diferentes metodologias e as adaptações das planificações de aulas à turma, conforme o que necessitam e o que vão necessitando ao longo das aulas. Tudo isto contribui para que a professora consiga avaliar da melhor forma possível os alunos, até porque, como a mesma referiu, os alunos aprendem melhor HGP através do contacto visual e aproximando-se da realidade, isto é, ao construírem o seu próprio conhecimento. Partindo desta averiguação, a elaboração de trabalhos físicos pelos alunos também faz parte da avaliação, tal como a participação dos mesmos nas aulas e o seu envolvimento em pequenos trabalhos de grupo. Reflete-se o cariz formativo e continuado nas avaliações desta docente, que contribuem para depois realizar a sua avaliação sumativa, inerente à avaliação do agrupamento em questão.

Corrobora-se estas opções da docente com a ideia Domingos Fernandes (2019) de que a avaliação deveria contribuir para a melhoria de aprendizagem qualificada que ajudem os alunos a compreender e a adquirir conhecimento, não se limitando a atribuição de números. Assim, para combater o método de avaliação quantitativo e uniformizante, seria essencial programar e planificar de acordo com a turma em questão, tendo em conta as suas características, necessidades e dificuldades. Além disso, programar atividades em que seja possível fornecer *feedback* sobre o trabalho realizado pelo discente sobre algo a melhorar, corrigir, aprofundar, seria fulcral e incidiria numa avaliação qualitativa.

Por outro lado, a turma do 6.ºE é constituída por 17 alunos, 9 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, sendo que duas dessas alunas não frequentam a aula de Português, uma vez que necessitam de um apoio mais individualizado, neste caso, de Português Língua não materna. Além disso, outra aluna com medidas universais, tem uma professora coadjuvante a apoiá-la em uma das aulas da disciplina. A turma caracteriza-se por ser muito conflituosa, criando constantemente problemas entre eles, principalmente nos intervalos, pelo que a professora, como Diretora de Turma, dedicava maior parte do tempo das aulas a procurar resolvê-los.

Esta associação do *bullying* ao tempo dos recreios pode derivar das restrições que existem quando os alunos frequentam o recreio e assim, um consequente aborrecimento, falta de diversificação da oferta, ausência de supervisão, que penso não se adequa a este caso em específico, superlotação dos recreios, dificuldade de gestão de tempo e também ausência de competências sociais que facilitem o jogo, a cooperação e a aceitação, que também é proveniente de falta de tempo de brincadeira e socialização com outras pessoas. Posto isto, reforço mais uma vez o potencial dos espaços e dos tempos de recreio nas escolas, que neste caso se encontram reduzidos e desvalorizados. O que pode levar a, como evidenciado na turma de Português, ocorrência da maior parte dos casos de *bullying* (Pereira, et. al., 2003).

Contudo, durante as nossas regências, é de notar uma diferença positiva a nível comportamental, sendo que a turma não intervém no decorrer da aula com assuntos externos, mantém-se calma e atenta. Além do mais, a turma é bastante participativa e curiosa, colocando questões sobre vários temas e assuntos, apresentam um discurso oral bastante desenvolvido e coeso e são bastante perspicazes na compreensão de textos.

Perante as características da turma, a professora procura promover uma boa relação entre pares, fazendo-os compreender o que é certo e errado e dialogando sobre os conflitos da turma. Neste sentido, acentua-se a importância de valores como o respeito, a solidariedade, a confiança, a amizade e a ajuda.

Normalmente, o trabalho realizado na aula é desenvolvido a pares ou individualmente, seguindo uma pequena rotina, em que os alunos entram, sentam-se, retiram o material da mochila e escrevem o sumário antes de iniciarem a abordagem de conteúdos. As aulas desenvolvem-se em torno do uso do livro didático, com diálogo alternado entre professor e alunos, sendo que a professora apoia os alunos com mais dificuldade, criando oportunidades para que todos possam participar. Por vezes, a turma interrompe o decorrer da aula com questões menos adequadas e divaga em alguns aspetos, pelo que a professora tem de contornar os mesmos. Como estratégia, a docente estabelece um tempo limite para realizar tarefas, sendo que quando há algum aluno que não concluiu é dado tempo adicional.

Durante as Oficinas de Português existe sempre uma professora a coadjuvar, mais direcionada para apoiar alunos com mais dificuldades. Além disso, na existência de uma aluna com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), era correspondida com o apoio apenas para ela da parte de uma professora, em algumas aulas.

A avaliação desta turma nesta componente do currículo é formativa, dividida em testes e uma apresentação oral de um livro, por período. Reflito, assim, que a avaliação ainda aparece essencialmente ligada à componente classificativa, baseada em instrumentos de avaliação isolados que indicam se o aluno sabe a matéria. Neste sentido, os professores devem contrariar esta característica e adaptar o processo avaliativo a cada turma (Roldão, 2005).

3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O presente capítulo apresenta apontamentos fundamentais sobre a supervisão na formação inicial de professores, assim como uma pequena reflexão sobre o modelo de estágio e a organização do mesmo, sendo este desenvolvido no 1.º e 2.º CEB durante o ano letivo.

Inicialmente, apresento o modelo de estágio, com as devidas organizações de cada regência e de cada Unidade Didática (UD), ao longo do estágio nos dois ciclos. Posteriormente, faço uma reflexão sobre as práticas educativas, divididas estruturalmente em 1.º e 2.º CEB, abrangendo algumas atividades desenvolvidas durante o estágio e algumas reflexões sobre as mesmas e os saberes profissionais que se encontram ligados a esta profissão. Além disso, ainda apresento uma pequena reflexão sobre os projetos educativos dinamizados por mim e pelo meu par pedagógico ao longo do ano, em ambos os ciclos.

3.1. A SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL: APONTAMENTOS FUNDAMENTAIS

O estágio curricular desenvolvido tem o objetivo de capacitar os mestrandos para um exercício profissional. Cada estudante deve mobilizar os seus saberes teóricos, confrontando com as suas capacidades de análise crítica, para que possa agir sustentadamente sobre as situações com que se depara no contexto.

Assim como o estágio está inserido na prática de ensino supervisionada, também o estágio engloba momentos de supervisão. A supervisão é referida por Alarcão e Tavares (1987, p.18) como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Sintetizando, é um processo orientado focalizado na atividade pedagógica, dinamizada por pessoas que apresentam determinadas capacidades que é preciso desenvolver através da orientação, do apoio e do desafio. Este referencial “situa-se numa

perspetiva crítico-emancipatória, que considera que o estagiário cresce e se desenvolve, se emancipa e, quando for professor, terá capacidades críticas e reflexivas para continuar a desenvolver-se por si sem necessidade de supervisores” (Alarcão, 2020, p.37).

Importa, contudo, salientar que o conceito de supervisão sofreu reconfigurações e, o que estava vinculado a processos de inspeção e controlo, hoje é visto como uma dinâmica predominantemente formativa, “que potencia o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos e que, simultaneamente, contribui para a melhoria dos contextos” (Duarte & Moreira, 2021, p.151).

Para compreender os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, o processo de supervisão ou orientação da prática pedagógica, importa destacar os sujeitos intervenientes; as tarefas a realizar; e a atmosfera afetivo-relacional envolvente. Os sujeitos envolvidos, que intervêm diretamente no processo de supervisão, estão constantemente a desenvolver-se e a aprender para conseguirem ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os seus alunos. No processo de supervisão, o supervisor está encarregue de analisar as situações reais do exercício profissional, sendo ele e o formando os responsáveis por construir conhecimento profissional na interação constante entre a teoria e a prática, de modo a intervirem adequadamente. Por fim, sublinha-se o clima favorável como condição para que este processo se desenvolva da melhor forma. Isto implica que o ambiente entre o supervisor e o professor em formação seja positivo, de entreajuda, aberto, espontâneo, autêntico, cordial e empático. Estes têm de se colocar “numa atitude de colegas, numa atmosfera que lhes permita porem à disposição um do outro o máximo de recursos, de conhecimentos, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e nas próprias actividades de supervisão sejam devidamente identificados e resolvidos” (Alarcão, 1987, citado por Galveias, 2008, p.13).

Esta postura converge com a ideia do ciclo de supervisão ser constituído por três etapas: a pré-observação, a observação (feita pelo supervisor institucional) e a pós-observação. Baseando-nos em Vieira (1993), a pré-observação distingue-se pela definição de objetivos e descritores de aprendizagem, metodologias e atividades, recursos didáticos e as tarefas que

se vão desenvolver na aula e antecipar dificuldades e estratégias de resolução. A observação tem por base as atividades, as interações, a gestão do tempo e do espaço e as atitudes, tal como relacionar a teoria e a prática. Por fim, a pós-observação deve ser um momento onde se avaliam os aspetos mais ou menos positivos da aula, imprevistos e aspetos a melhorar, algumas dimensões como a adequação do discurso, correções linguísticas e científicas, gestão do tempo, do espaço e das interações e a interligação entre atividades e tarefas. Não esquecendo que se deve confrontar a aula planeada com a planificação construída previamente, uma vez que nenhuma planificação é fixa e esta deve ser ajustada conforme as necessidades da turma no momento da aula. Deve-se avaliar também a adequação das estratégias de observação, considerando a sua relevância para o processo formativo.

O ciclo de supervisão, neste contexto particular, só fica finalizado após a submissão de uma narrativa reflexiva pós-ação, em seguimento da reunião de reflexão e avaliação com o professor supervisor, o professor cooperante e o par pedagógico (Documento orientador PES).

Assim, a supervisão pedagógica caracteriza-se como sendo um processo interpessoal, onde os professores supervisores monitorizam e orientam atividades realizadas num determinado contexto e num dado tempo, através de exemplificação, questionamento, observação, diálogo, *feedback*, confronto de ideias, reflexão, sistematização e conceptualização. Tudo isto desenvolvido num ambiente formativo estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento de cada um e na perspetiva crítico-emancipatória (Alarcão & Canha, 2013).

Face o apresentado, enalteço a formação inicial de professores como crucial para que se desenvolvam os conhecimentos e habilidades necessários para a atuação profissional. Como se refere na supervisão, este processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal deve ser um contínuo, abrangendo aspetos pedagógicos, didáticos, de autoconhecimento, do currículo e organização escolar e do contexto social, de modo a formar professores capazes de analisar criticamente as realidades escolares e os fenómenos sociais que impactam a educação; tomar decisões conscientes e fundamentadas na sua prática pedagógica; e ainda, promover uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos alunos e da sociedade. A formação inicial de professores torna-se importante para que os futuros professores

tenham a oportunidade de vivenciar a prática docente desde o início da sua formação, garantindo assim uma formação inicial de qualidade (Duarte & Moreira, 2021).

3.2. MODELO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Este estágio correspondeu a cerca de 400 horas, estando 360 horas associadas ao estágio e 40 horas destinadas a reuniões e preparação. Além das 400 horas, contou ainda com 60 horas de seminários, onde tivemos a possibilidade de contactar com diversos temas relacionados com todas as áreas disciplinares em que nos formamos em ambos os ciclos, como ainda alguns assuntos pertinentes para o nosso futuro enquanto docentes, expandindo os nossos saberes que serão mobilizados no contexto. Acrescentando ainda 8 horas de Orientação Tutorial, de forma a recebermos maior acompanhamento na preparação das regências.

Ressalvo as horas previstas de OT, que identifico como benéficas para um aperfeiçoamento e para uma aprendizagem mais significativa em relação à planificação de aulas. Destacando as reuniões semanais que existiram apenas no acompanhamento de Português, devido à disponibilidade da professora supervisora, como fulcrais para a evolução das nossas planificações, dado o acompanhamento contínuo e mais focalizado em cada uma das aulas planificadas, além das supervisionadas, com uma constante reflexão sobre tudo.

Em relação às horas de estágio mencionadas, estas foram organizadas em dois calendários de regência, um direccionado para o 1.º CEB e outro para o 2.º CEB, desde 9 de outubro a 30 de maio. Em ambos os calendários, eu e o meu par pedagógico distribuímos as horas e os dias de estágio, em torno do horário das turmas e articulando o calendário escolar adotado na ESE e o do Ensino Básico, de modo a conseguirmos estagiar 15 horas semanalmente. Esta organização de horas ilustra-se nos calendários presentes nos apêndices I e II que, como se pode verificar, iniciou-se com o 2.º CEB, de 9 de outubro a 17 de janeiro, correspondendo ao 1.º semestre do período de atividade letiva do curso, sendo que o 2.º semestre correspondeu ao estágio no 1.º CEB, iniciando-se a 20 de fevereiro e tendo fim a 30 de maio.

Em ambos os ciclos, existiu uma semana de observação, seguida de uma semana de observação-cooperação, onde a mestranda demonstrou uma atitude proativa e abertura para cooperar com a professora cooperante. Nas semanas restantes, distribuíram-se as regências a realizar em par pedagógico e individualmente, conforme as indicações para cada ciclo.

Como se pode verificar no apêndice I, no 2.º CEB, realizou-se: 1 aula de Português e 1 aula de HGP em par pedagógico; 2 aulas de Português em Unidade Didática e 2 aulas de HGP em Unidade Didática; 2 aulas de Português e 1 aula de HGP com Unidade Didática em comum, sendo que este último conjunto de aulas em Unidade Didática comum se repetiu três vezes (uma UD em novembro, uma UD em dezembro e uma UD em janeiro). No total, realizei 9 regências de Português e 6 regências de HGP. No entanto, eu e o meu par pedagógico sempre realizamos as planificações em conjunto, dado que elaboramos um total de 17 aulas de Português e 11 aulas de HGP, tendo cada aula o tempo de 50 minutos.

Já no apêndice II, podemos verificar o número total de regências no 1.º CEB, onde também planificamos todas as aulas em par pedagógico. Estava previsto uma progressão, sendo que a primeira aula se realizou em par pedagógico, com a duração de 45 minutos, na área de Estudo do Meio. De modo a existirem 3 aulas de 45 minutos de Estudo do Meio, adicionamos mais 2 dias em que existisse 90 minutos de Estudo do Meio (45 minutos de regência para cada mestranda). Posto isto, seguimos com 4 aulas de Português de 90 minutos, de forma a distribuímos 45 minutos para cada uma e, por fim, de forma a existir a progressão referida, planeamos as aulas de articulação curricular, incluindo obrigatoriamente a componente de Matemática, 4 manhãs seguidas de 2 dias completos, sendo que desses dois dias, apenas um estava atribuído a cada uma. Desta forma, realizei 6 regências de articulação curricular, 4 regências apenas de Português e 3 regências apenas de Estudo do Meio. Contudo, salientar que apesar desta planificação ir ao encontro do que era pedido no documento orientador de regências, integramos o máximo possível as expressões artísticas em cada aula planeada e, como pedido, mobilizamos sempre a matemática nas aulas de articulação curricular. Importa referir que, sendo o contexto de 1.º CEB, está associado a um contexto próximo da monodocência e assim, desejavelmente, articulação curricular, torna-se desadequado construir aulas que não articulem as diferentes áreas do saber e, por isso, para as primeiras

aulas que exigiam apenas uma componente letiva, acabamos por desenvolver conhecimentos e capacidades de outras áreas.

3.3. PRÁTICAS EDUCATIVAS

Neste subcapítulo, abordo algumas das Unidades Didáticas que mais me marcaram, assim como reflexões sobre toda a prática educativa ao longo do 1.º CEB e do 2.º CEB. Além disso, apresento uma pequena apresentação, fundamentação e motivação sobre os projetos educativos desenvolvidos em ambos os ciclos, por mim e pelo meu par pedagógico.

Para planificar as aulas e desenvolver os projetos, foi necessário observar e cooperar, com as professoras cooperantes e o meu par pedagógico. Por isso, segue-se a minha reflexão sobre a importância da observação, da cooperação e da elaboração de planos de aula para o meu crescimento enquanto mestrande e para o meu futuro enquanto docente.

A observação é uma competência transversal à prática educativa, contribuindo significativamente nas práticas reflexivas. Como afirma Reis (2011, p.11), “desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola”. Neste seguimento, ao observar o professor aprende e reflete sobre as próprias ações e experiências, com ele próprio, mas também com os outros. Além de ter múltiplas finalidades, como as enumeradas por Reis (2011, p.12) “diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança”, também apresenta numerosas vantagens, entre elas a consciencialização sobre o saber prático e pessoal, a significação que cada um atribui a determinada ação, que transformará o saber prático, resultando na base da educação, que segundo Bruner (1986) é uma conversa entre indivíduos.

Focando-nos na observação, esta deve ser um processo que organiza perceções, dirigido por uma intenção, podendo ser participante, ocasional ou sistemática. Contudo, destaco

obviamente a participante, pois participei e interfei nas aulas do grupo que observei. Ao observar o grupo, detinha a intenção de problematizar, interrogando a realidade e construindo hipóteses explicativas. A minha atenção passava por todos os envolvidos, possibilitando a análise dos comportamentos e o registo exaustivo do que acontecia à minha volta, caracterizando assim a minha observação como naturalista e participante, de acordo com as linhas de observação de Estrela (1994). Durante este processo, recorri a algumas estratégias de observação, efetuando registo escrito de discursos dos alunos e do professor, de alguns acontecimentos que considere relevantes, de certas interações, das características e necessidades da turma e também do tempo utilizado em cada atividade, para que no futuro elaborasse planos de aula adequados à turma em questão (Reis, 2011). Ao longo de todo o estágio, além da observação naturalista e participante, recorri também à observação sistemática durante algumas das regências, quando existia uma recolha de um conjunto de dados e informações passíveis de forma quantitativa, através de grelhas de observação, segundo as linhas de observação de Estrela (1994). A caracterização do contexto apresentada no capítulo anterior baseia-se maioritariamente neste processo de observação.

Já a cooperação entre diáde forma-nos para um futuro profissional em equipas educativas, onde também se desenvolve esta cooperação e capacidade reflexiva entre professores. De acordo com esta linha de pensamento, destaco

O intercâmbio de saberes e de experiências, a partilha de dados e informações acerca dos alunos (seus estilos de aprendizagem, suas dificuldades e potencialidades, seus modos de ser e de estar), a permuta de materiais de ensino e avaliação, a planificação conjunta, a análise e reflexão em grupo acerca do desenvolvimento da ação educativa e dos processos nela envolvidos (que pontos críticos?; porque correu bem o que correu bem?; porque correu mal o que correu mal?), a construção conjunta de propostas de ação face a problemas comuns, eis o que deveria constituir a agenda das reuniões e encontros das equipas de professores. (Diogo, 2021, p. 28)

Importa referir ainda que este diálogo e colaboração entre professores de diferentes áreas disciplinares e entre professores e alunos, a complementaridade epistemológica e a valorização das especificidades epistémicas de cada área disciplinar contribuem para um currículo integrado (Duarte, 2021). Assim, um currículo integrado pressupõe o diálogo entre a escola, a realidade social e os saberes disciplinares, consequentemente, valorizando a flexibilidade e participação dos vários agentes, de modo a contribuir para o “desenvolvimento integral dos estudantes, numa dinâmica articulada e interativa, como o desenvolvimento

cognitivo, estético, físico-motor” (Duarte, 2021, p.85). Com isto, ressalta-se a aposta numa articulação mais coesa entre os saberes disciplinares das distintas áreas de conhecimento. Em sintonia com o partilhado, a não rentabilização curricular e didática dos Conselhos e Direções de turma é considerada uma limitação e desperdício de recursos (Roldão, 2013).

A propósito desta articulação, destaco a cooperação existente entre mim e o meu par pedagógico. Reflito que estivemos perante uma prática colaborativa que evidenciou que “os indivíduos aprendem melhor quando interagem com os colegas” (Bolívar, 2012, p.176), existindo constantemente cooperação, desde reflexões diárias sobre o que observávamos e o que fazíamos em aula, mas também em todas as planificações.

Enquanto professores, temos um papel intelectual, em que devemos descrever o que observámos, interpretar e confrontar perspetivas, interagindo e partilhando ideias com o outro, para conseguirmos reconstruir conceções e práticas, enquanto nos construímos a nós. Posto isto, temos de confrontar, questionando a legitimação das teorias subjacentes à ação educativa, mobilizando conhecimentos. Isto desencadeará a reconstrução, a reformulação e a alteração de práticas, conferindo novos significados à educação (Smyth, 1989).

Portanto, é de extrema relevância referir as quatro formas de reflexão, uma vez que para cumprirmos com este nosso papel de educador, é necessária uma grande capacidade de reflexão e um professor deve ser, de facto, um *professor reflexivo*, uma vez que “esta reflexão profissional permite que o professor não se limite a ser um mero reproduzidor do conhecimento e práticas, mas que seja capaz de se analisar, interrogar o presente e perspetivar o futuro, um profissional capaz de associar a teoria anteriormente adquirida à prática profissional” (Carlos et. al., 2018, p.133). Durante esta prática colaborativa, desenvolvemos a perceção relativamente a opções de ensino e de aprendizagem, bem como a análise e interpretação de informação, partilhando reflexões e articulando constantemente ideias, conhecimentos e sugestões, resultado da experiência individual de cada uma.

Além disso, sempre que trabalhávamos em par desenvolvíamos, inconscientemente, uma autoavaliação e heteroavaliação, nomeadamente em diálogos pós-aula ou em reuniões pós-observação. Fomos bastante críticas, sendo que quando destacávamos momentos da aula que

correram menos bem, apresentávamos imediatamente propostas e possíveis soluções para melhorar. Além disso, como trabalhávamos como uma só, em constante diálogo, conseguíamos partilhar *feedback* constantes uma a outra, o que nos ajudava a ser também mais críticas e exigentes, durante este processo, sempre em busca de melhorarmos enquanto docentes.

Como para planificar é necessário ter em consideração as características e necessidades dos alunos, destaco ainda a predominância da articulação curricular horizontal ao longo deste estágio (Duarte, 2021). Sendo caracterizada como multidisciplinaridade no 2.º CEB, uma vez que as áreas disciplinares de Português e de HGP estabeleciam relações pontualmente, como através de um recurso ou de uma lenda, mantendo as suas fronteiras de conhecimento.

Relativamente ao 1.º CEB, realizamos aulas que tivessem por base a interdisciplinaridade, onde várias áreas do currículo se inter-relacionassem e fossem valorizadas, integrando conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionassem uma visão global das situações entre elas. Ainda conseguimos alcançar a transdisciplinaridade, mais precisamente em aulas de articulação curricular, onde mantínhamos por base os conhecimentos científicos e culturais que se articulavam, mas não os fragmentávamos, ou seja, durante toda a aula, quer fosse uma manhã ou um dia inteiro, os alunos desenvolviam competências e capacidades relativas à Matemática, ao Português, ao Estudo do Meio e às Expressões Artísticas, de modo articulado e sem existir quebras entre as atividades ou tarefas, correspondendo assim ao “grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas” e facilitando a interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p.88).

De facto, “O conhecimento é um instrumento dinâmico que indivíduos e grupos podem usar para abordar questões nas suas vidas” (Beane, 2003, p.97). Contudo, para este conhecimento ser poderoso não deve ser visto como fragmentado nem organizado por disciplinas separadas, pois assim, estariam confinados e diminuídos pelas próprias fronteiras. Mas, ao perspetivar o conhecimento integralmente, este abrange uma grande dimensão e as possibilidades ampliam. Assim, um jovem integrado num projeto integrador, adquirem de forma impulsionadora, complexa e sofisticada conhecimento de diferentes disciplinas (Beane, 2003).

Nesta linha de pensamento, as AE devem explicitar conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver ao longo da progressão curricular numa dada disciplina, mas também em articulação horizontal com conhecimentos de várias disciplinas, mobilizando assim os saberes (Roldão et al., 2017). Ou seja, distintos conteúdos de diferentes áreas de saber organizam-se e dialogam de forma harmoniosa. Como referi anteriormente, no caso do 1.º CEB, é possível articular todas as componentes letivas semanalmente e até partindo de um tema em concreto, enquanto que no 2.º CEB, a articulação existia mais internamente, isto é, dentro de cada área disciplinar, as atividades ou conteúdos são articulados (Duarte, 2021).

Concluindo, acreditamos que esta abordagem merece um espaço mais abrangente na educação, pelo que a tivemos sempre em consideração nas nossas U.D.'s. Ademais,

algumas investigações têm demonstrado que os estudantes cujo currículo consiste, de um modo geral, numa abordagem integradora, conseguem desempenhos idênticos ou superiores nos testes estandardizados do conhecimento, do que aqueles que experienciam apenas uma abordagem por disciplinas. (Beane, 2003, p.108)

3.4. 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Como iniciei este estágio no 2.º CEB, logo, principio esta reflexão por este ciclo, ao longo do qual senti uma grande evolução em relação à minha atuação profissional, aprendi bastante com as professoras cooperantes e com o meu par pedagógico, desde assuntos mais burocráticos a estratégias e posturas a adotar perante certas situações, descobri metodologias e atividades diferentes e também autodescobri-me. Além de tudo isto, foi um período bastante desafiador, pois tínhamos de conciliar o estágio com outras Unidades Curriculares do curso, e, por outro lado, articular conteúdos de HGP de 5.º ano com conteúdos de Português de 6.º ano, que muitas das vezes não tinham, aparentemente, nada em comum.

Apesar deste obstáculo, penso que conseguimos, enquanto par pedagógico, articular as aulas de forma intencional, mas não de forma forçada, selecionando e articulando harmoniosamente os conteúdos com sucesso, definindo sempre objetivos e competências a desenvolver pelos alunos. Tivemos sempre a preocupação de diversificar estratégias e

materiais, o que foi melhorando ao longo das planificações e que pode vir a melhorar ainda mais, pois estou sempre em busca de novas ideias.

De entre todas as Unidades Didáticas elaboradas, a que teve mais destaque para mim foi “A viagem pelo tempo e pelas terras.” (apêndice III), apesar de ser a minha última UD e ter, de facto, ideias mais solidificadas e mais elaboradas, também foi onde existiu uma maior aposta em metodologias ativas e no uso da tecnologia, apesar de ter sido algo que sempre tivemos em mente ao longo da elaboração das outras planificações.

A construção de todas as Unidades Didáticas - enquanto “no sentido da conceção da planificação como uma entidade global e globalizada na qual os diferentes elementos e fatores se entrecruzam para formar um todo metodologicamente coerente designado por percurso de ensino e de aprendizagem” (Pais, 2013, p. 68) - permitiu fazer uma articulação entre Português e HGP, que por vezes parecia inexistente. Esta necessidade de construir UD que constituam um conjunto sequencial de tarefas que “se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular” (Pais, 2013, p.69) refletiram a sua importância e benefícios ao longo do seu desenvolvimento. De facto, elaboraram-se aulas flexíveis, motivadoras, práticas e dinâmicas, formando um todo coerente.

A crescente aposta na tecnologia digital deriva do facto de, atualmente, vivermos numa sociedade onde o computador assume, cada vez mais, uma importância significativa no dia-a-dia. Neste sentido, a escola como meio socializador da criança, não se pode alhear da utilização deste recurso educativo nas salas de aula, até porque utilizá-lo significa aproveitar o seu potencial fascinante e educativo como fator de motivação dos alunos e dos professores, considerando a sua dinâmica da aprendizagem. Assim, denota-se a importância de integrar as tecnologias digitais como algo intrínseco ao processo educativo, utilizando como recursos nas suas metodologias as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) (Ponte, 2000).

Neste sentido, ressaltam-se as vantagens da aplicação e utilização das TIC no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que permitem descurar o ensino tradicional transmissivo

dando lugar a um ensino através da autodescoberta e da construção partilhada de conhecimentos, conforme a diversidade de alunos, os seus conhecimentos, experimentações e interesses (Silva, 2001). Permitem ainda manipular informação, explorar representações de situações reais ou imaginárias, favorecem a autocorreção, o desenvolvimento e organização do pensamento e fundamentalmente desperta o interesse, motivação e curiosidade dos envolvidos. Concluindo, as TIC contêm ferramentas que permitem chegar a diferentes alunos e responder às diferentes individualidades, possibilitando a realização de atividades interativas, o que sempre ansiamos em todas as planificações que realizamos (Ponte, 2000).

Focando-me nas aulas e na turma de Português e valorizando a influência do contexto e da individualidade de cada um nas aulas, justifico as nossas tomadas de decisões em maior parte das aulas que regemos com esta turma. Tivemos sempre em consideração as relações conflituosas entre os alunos e tentamos ao máximo trazer obras literárias que os consciencializassem e sensibilizassem em relação à postura certa que devemos ter uns com os outros. Elenco assim as obras *O rapaz ao fundo da sala*, de Onjali Q. Raúf, *O principezinho*, de Antoine Saint-Exupéry, *O lápis mágico de Malala*, de Malala Yousafzai e ainda *Pedro Alecrim*, de António Mota.

A primeira aula (apêndice IV) teve como intuito facilitar a compreensão sobre a empatia e a sua importância. No excerto de *O rapaz ao fundo da sala*, direcionámos algumas questões de compreensão textual para o objetivo que tínhamos, dado que a última questão se compunha por “Imagina que estavas no lugar do narrador e um novo aluno entrava na turma. Explica como reagirias.”. Desta forma, os alunos tiveram tempo para parar e pensar, colocando-se no lugar do outro e analisando as ações, comparando-as até com as suas próprias ações.

Numa U.D. alicerçada em *O principezinho* (apêndice V), tínhamos como objetivo explorar um capítulo do livro em que a raposa e o Príncipezinho se conhecem e desenvolvem a sua amizade, introduzindo assim o significado de ‘cativar’. Toda a exploração deste capítulo foi escolhida intencionalmente, uma vez que esta é uma turma que apresenta bastantes conflitos internos, com atitudes más uns com os outros. Posto isto, o início da aula baseou-se no conceito de “cativar”, onde os alunos se demonstraram muito entusiasmados, pois, tinham

de pesquisar em dicionários da biblioteca, que foram requisitados por nós previamente. Durante esta aula, que teve a duração de 100 minutos, colocámos questões oralmente como “- O que é que significa “cativar”?; - Porque é que o Príncipezinho e a raposa só vão precisar um do outro quando estiverem cativados?; - Acham que o Príncipezinho vai conseguir cativar a raposa?; - Como é que se cativa alguém?; - O que quer a raposa dizer com “só se vê bem com o coração”?; - Acham que os sentimentos são visíveis?; - Conseguem ver a saudade como veem uma lágrima?; - O que é que é invisível nos vossos colegas, mas vocês conseguem ver?; - O que é mais importante, para vocês, numa pessoa? Essa sua essência também não é visível aos olhos, mas sim ao coração.” Mas também finalizamos o guião de compreensão com uma questão mais individual e íntima que poderiam partilhar oralmente “A raposa proferiu que “Tornas-te para sempre responsável por aquilo que cativaste. Tu és responsável pela tua rosa...” E tu, já cativaste alguém? Explica o modo como o fizeste e se te preocupas com ele todos os dias?”, onde os alunos até incluíram outros colegas da turma nesta resposta.

Ainda nesta aula, os alunos pediram bastante para serem eles a lerem o excerto do texto, pelo que acabei por adequar o que tinha planeado à necessidade deles no momento, até porque estavam bastante envolvidos e queriam participar o máximo possível. Posto isto, o tempo que tinha planeado para esta leitura demorou o dobro do pensado, o que fez com que não conseguíssemos terminar a aula planeada, mais concretamente, a tarefa de pós leitura. Contudo, considero que a decisão tomada foi a mais acertada, até porque eles já estavam envolvidos com o capítulo há 50 minutos e não os deixar fazer algo que pediam podia afetar a sua envolvência nesta segunda parte da aula, gerando desinteresse. Além disso, o aluno deve ser sempre o centro do ensino e da aprendizagem, e estão sempre a aprender, mesmo com situações inesperadas. Desta forma, também desenvolveram as suas capacidades leitoras. Acrescento este aparte para refletir mais uma vez sobre como uma planificação deve ser flexível e devemos responder aos interesses e necessidades dos alunos no momento.

Em relação à obra *O lápis mágico de Malala*, de Malala Yousafzai, (apêndice VI), o objetivo recaiu novamente na diferença e na compreensão do outro, apesar de ser com realidades mais distantes das deles, existiam alunas da religião muçulmana na turma e acabou por ser uma forma de entrarem no mundo das colegas e serem mais compreensivos. No seguimento

do debate realizado na aula anterior, que igualmente se relacionava com a religião, os alunos puderam pensar mais criticamente e mobilizar conhecimentos, discutindo sobre os direitos das crianças, retomando o Dia Mundial dos Direitos das Crianças e respondendo a questões relacionadas com o mesmo, assim como uma última questão de compreensão crítica “Se também tu tivesses um lápis mágico, o que mudarias no mundo? Justifica a tua resposta”, que repercutiu respostas bastante distintas, desde mudanças mundiais como a paz a mudanças mais individuais de valores como a falsidade na sociedade. Apesar das respostas dispares, os alunos comentaram e aprofundaram as opções dos colegas, demonstrando a sua opinião e se também englobariam aqueles aspetos na sua resposta.

Por fim, as duas últimas aulas da U.D. (apêndices VII e VIII) que elencou a obra *Pedro Alecrim*, de António Mota, partiu de alguns indícios de que o Pedro sofria de *bullying*, derivado da compreensão textual de um excerto realizado numa das aulas em que a personagem sentia medo de outros alunos mais velhos e rufias, para que a turma realizasse uma tarefa de escrita, tendo por base esta temática. Esta tarefa abriu espaço para que os alunos pensassem sobre este assunto e enviassem soluções para o Pedro através da escrita de uma carta, mas que também refletissem sobre as ações deles para com os colegas. Apesar de ser uma atividade de escrita, algo que normalmente não gostam de fazer, ficaram mais interessados e motivados pois partia de algo que eles vinham a ser envolvidos ao longo das últimas aulas. Deste modo, demonstraram entusiasmo em escrever a carta. No geral, todos conseguiram elaborar a mesma, com um desenvolvimento congruente. Contudo, demoraram um tempo assinalável a pensar no que iriam escrever na mesma, mesmo com todas as indicações, pelo que tiveram de a terminar em casa, como sugestão da professora.

Findando esta temática da resolução de conflitos e de relacionamento entre pares, constato que este conjunto de aulas contribuiu positivamente para uma melhor relação entre a turma, uma vez que nas últimas aulas que presenciamos e desenvolvemos, demonstravam-se mais cooperantes e amigos uns dos outros, gerando menos conflitos do que no início do ano. Recorriam às capacidades de reflexão e pensamento crítico para resolverem conflitos autonomamente, dando opiniões mais acertadas sobre situações que aconteciam. Também é necessário referir que existiu uma mudança na medida em que alguns alunos se recusavam a

trabalhar com outros, mostrando bastante resistência, mesmo com a explicação minha e do meu par como da professora cooperante de que por vezes temos de trabalhar com pessoas que não somos tão amigas e que ao trabalhar com elas podemos conhecê-las melhor e surpreender-nos. Nas últimas semanas de estágio, vimos este mesmo par a conversar durante as aulas amistosamente e, um elemento deste par que costumava se retrair mais nas aulas e não era tão acolhido pela turma, passou a ser integrado nas brincadeiras.

Contemplamos então a preocupação de englobar os temas da inclusão e da cidadania durante as aulas realizadas com esta turma. Focando-nos no documento normativo decreto-lei nº 55/2018 de 6 de julho, este apela a uma escola mais inclusiva e orientada para o sucesso e potencialização ao máximo das aprendizagens dos alunos. Contudo, e já contido neste mesmo documento após a sua redefinição, para que tal seja possível é necessário que haja autonomia curricular para os docentes puderem adaptar a ação educativa aos seus alunos e contextos. É então destacado neste mesmo documento a importância de desenvolver valores de cidadania bem como de autonomia, reflexão e espírito crítico, permitindo o trabalho em grupo e aprofundando todas as valências que o mesmo permite (Diogo, 2021).

No caso de Português, é de realçar que lecionei aulas que se focaram em cada um dos domínios, isto é, realizei, pelo menos, uma aula de cada domínio do Português para alargar as minhas competências na realização de planificações para todos os domínios, enquanto que, no caso de HGP, tentei sempre utilizar estratégias e metodologias ativas de ensino adequadas à turma, dadas as suas características e necessidades, sendo esta uma turma bastante desafiante no que diz respeito ao comportamento e atenção. De facto, as planificações vieram a melhorar ao longo do semestre, trazendo cada vez mais diversidade de recursos, assim como uma maior adaptação à turma em questão. As várias etapas da aula foram sempre planificadas de modo a terem um encadeamento lógico, promovendo a autonomia dos alunos, para que estes fossem os autores do seu conhecimento.

Neste sentido, importa lembrar a importância do construtivismo para todas as componentes curriculares, onde o conhecimento é construído pelo aluno a partir de suas experiências e interações com o mundo, enfatizando-se a participação ativa dos alunos no

processo de aprendizagem. No ensino da história, deve-se proporcionar momentos em que os alunos se sintam incentivados a pensar criticamente sobre o passado, a desenvolver as suas próprias interpretações e a construir os seus próprios conhecimentos históricos. Além disso, os alunos devem ser incentivados a compreender o mundo ao seu redor, trabalhar em projetos de mapeamento e análise de dados, e participar de simulações e jogos. Assim, articulando-se com a necessidade de desenvolver e promover a aprendizagem ativa dos alunos no 2.º CEB, incentivando-os a descobrir, a explorar, a investigar, a refletir e a construir o seu próprio conhecimento (Lopes, 2012; Machado, 2010).

De entre todas as estratégias e metodologias ativas utilizadas nas aulas de HGP, evoco a utilização do friso cronológico no início das planificações realizadas por mim e pelo meu par pedagógico, mais precisamente na U.D. “Cronologicamente falando – Os primeiros povos na Península Ibérica” (apêndice IX), de modo a criar um recurso onde os alunos pudessem consolidar todos os primeiros povos que passaram na Península Ibérica e pudessem localizar-se cronologicamente, algo que pode ser mais difícil e abstrato. Estes frisos foram elaborados por mim e pelo meu par pedagógico, sendo distribuído um para cada aluno em tamanho menor, para colocarem nos cadernos diários e os acompanharem ao longo da exploração dos primeiros povos, até ao nascimento de Cristo. Estes frisos tinham como propósito ajudar os alunos a localizarem-se no tempo, por ser algo bastante complicado e abstrato na idade deles (Germinari, 2011; Lee, 2021) e, de uma forma geral, para que a cada aula conseguissem ter uma visão geral do avanço e do aparecimento de povos, da sua relação uns com os outros e revendo aspetos essenciais de cada um, sempre que consultassem o friso. Além disso, este também tinha o objetivo de articular todo o domínio, seguindo uma sequência temporal.

A primeira aula desta U.D. mobilizou o friso como consolidação. Inicialmente, os alunos realizaram a sua exploração em grande grupo, tendo um primeiro contacto com este novo recurso, e também dando ideias de aspetos essenciais que aprenderam na aula para depois colocarem no seu friso individual. A exploração do friso grande foi feita com a introdução de desenhos e palavras-chave no intervalo de tempo correspondente ao aparecimento do povo estudado na aula, previamente colocadas por nós, para que os alunos percebessem a utilidade

e a intenção do mesmo, para depois conseguirem elaborar no seu friso algo semelhante, com o que lhes chamou mais atenção, uma vez que os alunos aprendem de formas diferentes.

Já numa outra aula, em que abordamos o Cristianismo, recorremos mais uma vez ao friso para que percebessem que tudo o que foi estudado até ao momento se localizou antes do nascimento de Cristo. Com alguma orientação, perceberam que deviam colocar o nascimento de Cristo onde estava marcado o zero e que a partir daquela aula a contagem de tempo se iria realizar de forma crescente. Aqui, está mais uma vantagem deste friso, que simplifica a forma de perceber a passagem do tempo e como se realiza a contagem do tempo antes e depois de Cristo nascer, percebem melhor o porquê de se utilizar as siglas a.C. e d.C. e também associam mais facilmente a origem dos povos e onde se localizam em relação uns aos outros.

Destaco uma outra metodologia ativa que me deixou bastante curiosa: *learning together*, que não foi utilizada por nós enquanto par pedagógico, mas foi nos dada a conhecer pela professora de HGP. Esta consiste num trabalho em grupos, com atribuição de papéis a cada elemento e com recurso ao livro didático, com o intuito de consolidar todo o conteúdo que abordaram até ao momento. Cada grupo tem de pesquisar sobre um tema, cada elemento deve contribuir com pelo menos uma frase e depois apresentam em voz alta para toda a turma. Esta metodologia pressupõe o envolvimento ativo por pares, que implica que os alunos participem de ambientes ricos de experimentação, onde possam explorar, errar, refazer e empreender, cada um no seu ritmo. As metodologias ativas são caminhos para desenvolver a aprendizagem criativa, autónoma e colaborativa e apresentam várias potencialidades nos processos de ensino e de aprendizagem, como o desenvolvimento do pensamento complexo dos alunos e de várias competências para a resolução de problemas, devido ao seu carácter que combina espaços e estilos de aprendizagem contribuindo para o desenvolvimento dos alunos. Além de ser uma forma de fazer revisões e mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, a professora também surge como uma mediadora do conhecimento, estimulando e incentivando os alunos, promovendo a investigação em diferentes fontes, apresentando procedimentos de pesquisa e orientando os alunos para que elaborem argumentos fundamentados a partir das informações que encontram (Moran, 2019).

Assim como aprendi e acolhi várias estratégias e métodos com as professoras cooperantes, considero que também estive sempre aberta e receptiva às críticas, quer das professoras cooperantes, quer das professoras supervisoras, sendo que acolhi sempre as mesmas e tentei transformá-las sempre em algo a melhorar. Tendo em conta que tive sempre em atenção todos esses aspetos mencionados nas aulas seguintes, em vista a melhorar a minha prestação em aula, de modo a contribuir para uma melhor experiência de ensino e aprendizagem para os alunos. Assim, considero que este *feedback* por parte das professoras foi decisivo na minha evolução. Como Sá-Chaves (2002) refere, o *feedback* construtivo procura melhorar e apropriar pontos que promovam o bom desenvolvimento do indivíduo, permitindo-nos crescer e desenvolver, tanto dentro como fora da sala de aula. Podemos afirmar que o *feedback* construtivo ambiciona melhorar o caminho de alguém, no caso do ensino, compreender e enriquecer o percurso do aluno, nunca esquecendo que é o discente a construí-lo. O *feedback* é, então, essencial para alcançar o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem, procurando auxiliar nas falhas e incentivar a um melhor desenvolvimento e desempenho.

De entre toda a minha evolução neste contexto, distingo a evolução da minha assertividade, pois sempre tive alguma dificuldade em adotar posturas mais afirmativas com os alunos e em chamar a sua atenção. Contudo, já consigo perceber quando devo ser mais assertiva e incisiva, tendo a consciência de que devo continuar a evoluir neste parâmetro.

Olhando para trás, considero que aprendi bastante e que existiram vários momentos que me fizeram crescer. Tive de me desafiar, inovar e agir de acordo com o que refletia ao fim das aulas constantemente. Relembro uma das aulas de HGP regidas por mim em que a turma chegou à sala sem intervalo da aula anterior, pelo que estavam bastante agitados, irrequietos e faladores. Posto isto, concordamos em deixar os alunos comerem, pois não tinham tido tempo para tal antes. Dadas as circunstâncias, a aula só começou passado 15 minutos, o que atrasou toda a aula, não sendo possível cumprir com a planificação estruturada. Consequentemente, os alunos revelavam-se completamente distraídos, pelo que, no fim da aula, conversamos com a professora cooperante e decidimos começar a pesquisar estratégias para os cativar ainda mais, bem como perceber os seus interesses em relação às estratégias e recursos e elaborar aulas em torno dos mesmos. Além disso, sempre que me apercebia que

os alunos não estavam atentos durante a exploração de fontes, compreendi que devo parar, arranjar forma para que se acalmem e consigam voltar à tarefa, estando presentes nas explorações, questionando mesmo os que não se voluntariam a participar, de modo a englobá-los todos e a chamar a sua atenção.

No fim, percebi que nem sempre os alunos estão predispostos a estarem atentos e que este desafio contribuiu para a minha visão de o que é planificar aulas para alunos. Devemos estar preparados para estes contratemplos, ter sempre planos para quando a motivação dos alunos não é a melhor e que, por vezes nem é a forma como abordamos os conteúdos, mas o estado de espírito dos alunos naquele dia. Há dias bons e dias maus e temos de tentar o máximo possível que os alunos saiam da sala de aula mais motivados e com mais vontade de aprender do que entraram, transmitindo-lhes entusiasmo e despertando-lhes curiosidade. No fim, acho que muitos dos alunos que estavam desinteressados acabaram por se envolver.

Esta foi, sem dúvida, uma aula em que percebi que a profissão docente tem bastantes adversidades. Às vezes, as aulas podem não correr como planeado e está tudo bem, não nos podemos deixar afetar por apenas uma aula e nem baixar os braços. Se um dia não corre como esperado, devemos arranjar estratégias e perceber o que podemos melhorar para que o próximo dia transcenda o planeado. Ensinar não se resume a conteúdos e planos de aula, também são conversas, tempo para refletirem nas suas ações, momentos de pausa, sentimentos, comportamento, confiança, relação entre professor e aluno e espaço para errar, para experimentar e para crescer. Rematando com as palavras de Freire (2001, p.259),

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Assim, a formação inicial cumpre com a sua proposta de construção de saberes próprios da profissão, que nos tornam capazes de analisar realidades fundamentais para se tornarem capazes de analisar as realidades escolares e os fenómenos sociais que acabam por influenciar os processos pedagógicos. Esta aprendizagem de saberes não recai apenas em aspetos

relacionados com a pedagogia, o currículo e a didática, mas também nos que proporcionam a “compreensão de si mesmo, como profissional, da organização escolar e do contexto social, económico, cultural e político envolvente” (Duarte & Moreira, 2021, p.150).

Além das aulas, tive a oportunidade de perceber melhor as funções de um diretor de turma, com a professora da turma de Português. Este contacto ajudou-me a perceber melhor o papel deste cargo, desde as suas funções mais formais à disponibilidade e abertura para dialogar com alunos sobre situações que ocorrem nos intervalos ou noutras aulas, resolução de conflitos e até mesmo simples conversas que necessitem. Ainda presenciei reuniões de conselho de turma, onde consegui ter noções mais claras sobre as funções dos professores e alarguei os meus conhecimentos sobre as funções de um diretor de turma. No caso da professora de HGP, tentamos sempre discutir soluções para melhorar a aprendizagem da turma, uma vez que a mesma era bastante irrequieta e distraída, sendo que fizemos pesquisas em busca de estratégias para diminuir o ruído na sala de aula, realizando algumas delas nas nossas aulas, desde aplicações didáticas, até organização da sala de aula.

3.5. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Durante o estágio no 1.º CEB, senti logo uma grande diferença em relação ao ciclo anterior, uma vez que aqui seguimos mais de perto uma turma e o nosso foco recai sobretudo apenas sobre essa turma. Durante este período, aprendi bastante: como abordar os alunos de modo motivador e inovador, as vantagens que existem em articular componentes curriculares, mas também na existência de diálogo entre docentes.

Posto isto, destaco alguns aspetos que me impressionaram durante a observação-cooperação. Primeiramente, a participação no concurso “Miúdos a votos”, que assemelha-se às eleições para adultos, mas com o objetivo de escolher um livro. Os alunos envolveram-se bastante, dada a existência de boletins de voto, mesas de voto e uma urna fechada onde colocam o seu voto. É algo motivador, ainda se destaca o facto de ser um momento semelhante a algo que ocorre no quotidiano dos mais velhos. Assim, experienciam um pouco do que irá acontecer quando forem mais velhos e já têm uma noção mais formulada do que é o ato de votar, a ideia

do secretismo e a importância da existência e formação de cidadãos conscientes e ativos, indo ao encontro dos objetivos da Educação para a Cidadania (Cidadania e Desenvolvimento). Como esta é uma turma de 4.º ano, a professora realizou uma atividade contextualizada, isto é, como era necessário contar os votos para conhecer o livro mais votado, partiu-se dessa necessidade e elaborou-se uma atividade de matemática, em que cada aluno retirava um voto da urna e, em grande grupo, iam realizando a contagem dos votos no quadro. No fim, para saber os resultados, a professora propôs a elaboração de uma tabela de frequência absoluta.

Foi, assim, possível testemunhar uma experiência de contextualização curricular, na medida em que os processos educativos aproximaram-se da realidade dos alunos, criando uma aprendizagem mais enriquecedora relacionando a mesma com questões do seu quotidiano, com saberes e experiências dos mesmos permitindo que estes relacionem culturas e desenvolvam autoconhecimento (Leite, et. al, 2012). Assim, o contexto remete à vida quotidiana do aluno, contexto este que será a base de tarefas, uma vez que em Matemática, os alunos “precisam de trabalhar em diversos contextos – realísticos, de semi-realidade e matemáticos.”, existindo uma progressão para um nível mais formal da matemática, como sugere Gravemeijer (2005). As tarefas terão por base as experiências em contexto de realidade, mas também as experiências matemáticas anteriores. Ao ter por base contextos reais e próximos dos alunos, a motivação destes aumenta. Contudo, o contexto deve ser

marcado por diversas circunstâncias favoráveis à aprendizagem, estimulando a interação construtiva entre os alunos, decorrente do trabalho do professor mais como orientador das aprendizagens do que como fonte exclusiva do saber. Deverá ser um contexto rico em materiais e tecnologias, onde os alunos se possam sentir confortáveis em emitir e argumentar as suas opiniões. (Ponte & Quaresma, 2012, p.215)

Posto isto, reflito ainda que o currículo deve ser adaptado às características do contexto em que é implementado. Isto é, incluir conteúdos relevantes para os alunos, que os ajudem a compreender o que os rodeia. Além disso, as metodologias também devem ser apropriadas ao contexto, contextualizadas, ativas, participativas e que respondam às necessidades dos alunos. Assim, a contextualização curricular é um processo necessário para tornar o currículo mais relevante e significativo para os alunos (Zabalza, 2012).

Algumas das reflexões que levo para o meu futuro profissional e que aprendi com a professora cooperante são a utilização de cronómetro no quadro interativo, trazendo assim mais dinâmica à aula e mais motivação para finalizar tarefas, e ainda, a comunicação do raciocínio, como na realização de tarefas de matemática, em que o aluno resolve no quadro e vai explicando em voz alta o processo, o que fez e como pensou até chegar ao resultado. Isto ajuda os alunos a perceberem como o colega pensou e a conhecer outras formas de raciocínio além da deles. Sendo também benéfico para o aluno que comunica, pois desenvolve a capacidade matemática de raciocínio e comunicação matemática, um processo matemático transversal a todos os outros. Por seu intermédio, as ideias matemáticas são partilhadas num determinado grupo e, ao mesmo tempo, são modificadas, consolidadas e aprofundadas por cada indivíduo. Além disso, a comunicação permite-nos estender o nosso conhecimento matemático, considerando e interagindo com as ideias dos outros (Ponte & Serrazina, 2000).

A utilização de cronómetros e temporizadores, como nas metodologias de Rotação por Estações, gamificação ou até na aplicação *ClassDojo*, aparece como uma ferramenta vantajosa para a atenção e foco dos alunos. Ao existir uma quantidade limitada de tempo para completar uma tarefa, a ligeira "pressão" do temporizador pode minimizar a procrastinação e distrações, aumentando até a criatividade, pois quando há a possibilidade de não terminar uma tarefa, surgem novas abordagens para resolver problemas ou até a partilha de opiniões entre colegas, promovendo competências de gestão de tempo e priorização.

De entre estas aprendizagens para o meu futuro, destaco, por fim, um momento de articulação vertical. Esta iniciativa consiste na visita dos alunos do 1.ºCEB de todas as escolas ao agrupamento. Nesta visita, cada turma tem a oportunidade de aprender e descobrir algo novo com alunos do Ensino Secundário de vários cursos e também professores. No caso da nossa turma, que acompanhei, existia um trajeto a seguir e uma monitora, também ela aluna do agrupamento, que guiava a turma até às salas. Chegando a cada sala, existiam várias temáticas e atividades que os alunos realizavam. Os alunos aprenderam sobre os estados da água, através de experiências, observaram uma explosão vulcânica, construíram sólidos com palitos e bolas de plasticina, facilitando a identificação do número de faces, vértices e arestas, pois conseguiam manipular e manusear o próprio sólido, criaram letras com o tangram,

entraram em laboratórios e realizaram experiências desde a corrosão da ferrugem de moedas, experiências com cores e químicos, utilizando materiais específicos como goblés e pipetas. De facto, este tipo de atividades beneficia os alunos que aprendem, mas também os alunos que explicam, pois, ambos aprendem algo novo, quer sejam conteúdos ou capacidades comunicativas e de raciocínio, consolidando o que sabem para que consigam explicar aos outros, refletindo-se uma articulação vertical.

Partindo da perspetiva de Roldão (2020) e de Diogo (2021), define-se articulação curricular vertical como uma organização de conteúdos de uma dada disciplina ou área curricular, que se sequencia intraciclos e interciclos, com uma progressão do processo cognitivo, direcionando a novas aprendizagens que se enquadrem em outras já consolidadas. Além disso, ao existir uma articulação vertical, neste caso projetos entre ciclos, exige também que haja diálogo e colaboração entre professores, algo que valorizo no início deste subcapítulo. Assim, o professor titular de cada turma integra pontos de vista de diversas áreas, alargando a visão “monodisciplinar” (Nogueira & Duarte, 2022).

Passando às aulas elaboradas por mim e pelo meu par pedagógico, realço a utilização de metodologias ativas e da tecnologia, mas também a aposta em materiais e recursos criados por nós. Assim, no que diz respeito à aula “Capacidades Monstruosas” (apêndice X) pretendeu-se criar um percurso didático de articulação curricular, que teve como ponto de partida a análise e interpretação de texto “O Monstro” presente na obra *Seis Histórias às Avessas*, de Luísa Ducla Soares, que retrata e consciencializa para a causa ambiental sobre a poluição dos oceanos. Partindo desta problemática, articulamos a área de Estudo do Meio, explorando o conteúdo da poluição dos oceanos e também a Matemática, no que diz respeito às capacidades, fazendo a ligação com a capacidade de bidões de petróleo e os litros de petróleo que o monstro da obra bebe. Assim, mantém-se por base os conhecimentos das componentes que se articulam, mas não as fragmenta. Por isso, práticas educativas assentes numa abordagem interdisciplinar merecem espaço e destaque pelas suas inúmeras potencialidades, pelo que tentamos ao máximo fomentá-la na nossa proposta didática, numa perspetiva integradora.

A planificação da aula “Capacidades Monstruosas” sofreu algumas alterações ao longo da sua elaboração, desde a metodologia que regia toda a aula, as estratégias e recursos a utilizar. Inicialmente, esta aula estava pensada para ser realizada de forma repartida, seguindo uma ordem de tarefas, mas, após a reunião de pré-observação concordamos em transformar a aula em algo mais dinâmico, optando pela metodologia ativa de Rotação por Estações.

As crianças devem explorar várias áreas e desenvolver várias competências durante o seu percurso escolar e, por isso, cabe ao professor mediar e facilitar a construção de conhecimento dos alunos, construindo situações de aprendizagem com intencionalidade pedagógica e ambientes de aprendizagem ativos. Desta forma, a aprendizagem será centrada no aluno, que desempenhará um papel ativo, através da experimentação e exploração prática. De facto, as metodologias ativas são a base de processos mais avançados de reflexão e cognição, na construção de conhecimento de forma flexível e interligada, em que se pressupõe atividade e não passividade dos alunos (Mattar, 2017; Moran, 2018; Zabalza, 2001). Neste sentido, recorreremos a duas metodologias ativas: a Rotação por estações que é uma “modalidade de metodologia ativa situada na zona híbrida de ensino” (Steinert & Hardoim, 2019, p.11) e a gamificação, numa aproximação ao *escape room* digital.

A Rotação por Estações apresenta várias potencialidades nos processos de ensino e de aprendizagem, devido ao seu carácter que combina espaços, ferramentas e estilos de aprendizagem, promovendo as aprendizagens de uma forma construtivista. Esta metodologia organiza-se por estações, que podem ter um teor prático ou teórico. Estas devem ser percorridas pelos alunos como um circuito, com um tempo definido para cada estação. Os alunos desempenham um papel ativo, na medida em que efetuam diferentes tarefas, desenvolvendo e aperfeiçoando conhecimentos. Estas mesmas atividades são preparadas tendo em consideração um tema geral e central ou conteúdo global para aula, tornando possível a realização de uma articulação curricular mais fluída e coesa, visto que as atividades de cada estação se relacionam, conectando diferentes áreas do conhecimento, permitindo que os alunos compreendam as relações entre diferentes áreas e vejam o mundo de forma mais holística (Alcantara, 2020; Silva & Graça, 2023). A disposição das estações é definida conforme o total de alunos, para que cada grupo tenha o menor número de elementos

possível, proporcionando a participação de todos. Apesar de ser uma metodologia ativa organizada em grupos, “é importante notar a valorização de momentos em que os alunos possam trabalhar colaborativamente e momentos em que trabalhem individualmente” (Bacich & Moran, 2015, p.45), de forma a desenvolverem capacidades integralmente, uma vez que algumas destas capacidades se desenvolvem melhor em grupo, enquanto outras, como a autonomia, se desenvolvem mais propiciamente quando existe trabalho individual.

Neste sentido, planeamos quatro estações: “Descobrimos as medidas de capacidade”; “Explorando a conversão de medidas”; “Ouvindo o oceano”; “Explorando o Zoo em busca de causas de poluição”, onde se pode verificar as atividades realizadas em cada uma em apêndice. Esta circulação pelas estações era acompanhada por um guião, com instruções e desafios, para que os alunos conseguissem, no fim da aula, perceber quais as causas da poluição dos oceanos, oceano este que era a casa do Monstro. Além disso, ligado à capacidade de recipientes e a conversão das medidas, os alunos também seriam capazes de resolver problemas relacionando a quantidade de petróleo que o Monstro precisava de beber e as capacidades dos bidões de petróleo. Esta aula partiu de um pedido de ajuda do Monstro para ser alimentado. Para conseguirem alimentá-lo, os alunos precisavam de aprender durante a aula para responder aos desafios, para conseguirem alimentar o monstro.

Na quarta estação “Explorando o Zoo em busca de causas de poluição”, foi proposto aos alunos a programação de um robô para descoberta de causas da poluição dos oceanos. Ao programar o *SuperDoc*, recorre-se a processos lógicos que permitem aceder à informação, de modo a encontrar respostas para uma nova situação. Assim, os alunos mobilizaram o raciocínio com vista à tomada de decisão, e usaram estratégias para construir um percurso, de modo a obterem as causas da poluição dos oceanos. A resolução de tarefas com recurso à tecnologia, neste caso com o robô, articula o saber científico, técnico e tecnológico, uma vez que o aluno deve manipular e controlar este recurso tecnológico para encontrar respostas. Para identificarem as causas, os alunos visualizaram vídeos, sempre que o robô chegava aos sítios corretos, que lhes davam a conhecer estas causas (Oliveira-Martins et.al., 2017).

Com a Robótica Educativa os alunos ativam a sua motivação através do estímulo à curiosidade científica, uma vez que a utilização de robôs é algo diferente e divertido, possibilita o manuseamento e exploração do mesmo, sendo algo mais dinâmico e envolvente e ainda desenvolve competências transversais através do uso da programação, como o raciocínio lógico-matemático, resolução de problemas, pensamento computacional e comunicação. Partindo de situações provenientes da realidade neste caso ligadas às causas da poluição nos oceanos, mas partindo também de uma obra literária, os alunos planeiam, executam e resolvem situações através da programação e manipulação de um robô. Assim, a educação robótica é um meio para alcançar a aprendizagem, onde os alunos adquirem conhecimentos significativos, ao relacionar algo que já sabem com algo novo, relacionado com a vida real dos alunos, que descobriram autonomamente (Sánchez et. al., 2020).

Ainda nas metodologias ativas, segue-se a gamificação, mais precisamente na elaboração de um *escape room* digital presente no momento final de aplicação dos conhecimentos. A gamificação consiste numa derivação dos jogos “e de suas capacidades intrínsecas de motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento” (Fardo, p. 2). Com o *escape room* entende-se que os alunos devem desvendar os enigmas propostos, como problemas matemáticos, decifração de códigos e questões relacionadas com o abordado em aula, para atingir um determinado objetivo, sempre de forma articulada com o conteúdo em questão. Através de mecânicas de jogo, como regras, premiações, pontuações e *rankings* que estimulem os alunos. Podemos destacar diversas sensações durante a participação num jogo, como a adrenalina, a aventura e o desafio (Barbosa & do Amaral, 2021; Tolomei, 2017). A prática deste jogo permite o desenvolvimento de capacidades como raciocínio lógico e resolução de problemas ao resolver os enigmas propostos, e ainda criatividade e atenção, devido ao facto de existir um tempo limite e por isso, o aluno deve arranjar formas rápidas de pensar, enquanto se concentra o máximo possível (Alcantara, 2020). Para a realização desta aproximação ao *escape room* foram necessários *tablets*, uma vez que este foi realizado em formato digital. Inicialmente, é identificada a grande missão de alimentar o monstro dentro do tempo previsto, para tal é necessário vencer cada um dos desafios para receberem um bidão de gasolina, que no final servirá para alimentar o monstro e assim, cumprir o objetivo final (Moura & Santos, 2020).

No geral, comparando todas as aulas desenvolvidas por mim neste ciclo com as aulas desenvolvidas no 2.ºCEB, considero que evolui bastante na gestão de tempo, assim como na distinção do essencial e do acessório. Contudo, poderei melhorar ainda mais estes aspetos, adaptando os planos de aula mais facilmente no momento, como adotando cronómetros assim que necessário para contribuir para uma melhor gestão de tempo e trazendo mais dinamismo à aula, de modo a criar mais ritmo. De facto, faço esta reflexão após reger a aula “Sinfonias da vida e orquestras fracionadas” (apêndice XI) que não foi finalizada em ambos os tempos do dia (manhã e tarde). Isto porque, na parte da manhã os alunos demonstraram bastantes dificuldades no conteúdo matemático de percentagens e ao invés de circular individualmente pelas mesas, ajudando e esclarecendo dúvidas aos alunos, deveríamos ter adotado uma postura mais dinâmica e trazer as dúvidas comuns ao quadro, explicando em grande grupo.

A parte da tarde (com duração de uma hora de aula) iniciou-se com a chegada dos alunos, estando eu a assumir a aula de início. Esta parte iniciou-se com uma tarefa de pré-leitura, em que os alunos deveriam elaborar um puzzle que lhes permitiria perceber que iriam pesquisar sobre vários artistas de jazz. Neste caso, cada aluno teria no puzzle apenas um artista e quando completassem o mesmo juntar-se-iam com um outro colega que teria o mesmo puzzle, formando assim os pares de trabalho. Mais uma vez, os alunos demoraram mais tempo do que o planeado, utilizando cerca de 25 minutos. Neste sentido, seria benéfico novamente a utilização de um cronómetro, descartando a realização do puzzle em formato digital, uma vez que os alunos também demoraram algum tempo a colar o puzzle no caderno e para desenvolver estas capacidades é necessário realizá-las frequentemente. Outra opção seria um número mais reduzido de peças no puzzle. Contudo, destaco que os alunos com NAS demoraram apenas 5 minutos no máximo a finalizar os puzzles, com o mesmo número de peças, o que me leva a refletir que os restantes alunos não estão habituados a realizar atividades mais manuais, de concentração e raciocínio como esta, em que têm de parar e pensar. Muitos alunos não dirigiam logo o pensamento para a colocação das peças com linhas retas nos cantos do puzzle e não experimentavam as várias direções que uma peça poderia ter. Logo, conclui-se a existência de um grande foco no imediato e em tarefas de resposta rápida. Por um lado, apesar de existir menos tempo e um menor aprofundamento na tarefa

seguinte, de compreensão textual e criação da biografia dos artistas de jazz, existiu um investimento no pensamento lógico e raciocínio dos alunos, desenvolvido na construção de puzzles, algo que claramente não estão habituados a fazer, pois tinham apenas 12 peças.

Neste sentido, demoramos mais tempo do que o suposto. No entanto, era necessário que todos os alunos finalizassem o seu puzzle para que pudessem avançar, saber o nome do seu artista de jazz para encontrar o seu par de trabalho, mas também para que percebessem que iria se seguir uma atividade sobre artistas de jazz. Os alunos acabaram por demonstrar grande empenho, em comparação com aulas anteriores, em que realizaram tarefas semelhantes.

Isto leva a refletir sobre a necessidade de equilíbrio entre ferramentas digitais e analógicas, uma vez que o excesso de tecnologias digitais pode ter consequências negativas no desenvolvimento cognitivo dos alunos, “relacionadas com a atenção, compreensão, interpretação, memória, imaginação, relação com os cuidadores e outras crianças, capacidade da criança se autorregular, risco de obesidade e quantidade e qualidade do sono” (Costa, et. al., 2020, p.60). Assim, a utilização de tecnologias digitais deve ser reduzida, priorizando programas educativos, como as utilizações em aula, que contribuem para a aprendizagem.

Posto isto, em todas as aulas tentamos equilibrar o digital com o analógico, trazendo atividades mais manuais e ao mesmo tempo desenvolvendo as expressões artísticas e educação física. Realizamos pequenas caças ao tesouro e percursos com atividades de equilíbrios, deslocamentos e drible de bola, pequenos jogos de acertar com bolas em pinos para descobrir ingredientes de comidas típicas portuguesas. Nesta sequência, importa ressaltar o grande número de aulas desenvolvidas em torno do tema “cultura”, desde a exploração do Património natural e cultural local e nacional, englobando Monumentos e Sítios, o Fado, o Cante Alentejano e trajes. Existiu uma grande diversidade de materiais e estratégias mobilizadas, as crianças recorreram ao *Google Earth* para localizarem Parques naturais, estátuas e pontes, ouviram vários estilos musicais portugueses e cantaram, aprenderam e ensinaram a dançar folclore ao som do vira de Viana, criaram um livro de receitas de comida típica portuguesa e apresentaram notícias sobre o Património e a

importância de muitos destes elementos portugueses, como se fossem jornalistas, fazendo jus ao Dia Mundial da voz e assim utilizando a sua voz para passarem a sua mensagem.

Mas o tema da cultura não ficou por aqui e decidimos avançar a uma escala mundial. Partindo do Dia Mundial da Diversidade Cultural, criou-se uma viagem pelo mundo, uma aula denominada de “Rotatividade Cultural” (apêndice XII) onde, acompanhados do seu passaporte e da sua amiga turista, que os acompanhava a cada novo desafio e explicava o que iam descobrir e que país visitavam. Deste grande tema desenrolou-se toda a aula, interligando-se várias áreas. Assim, abordam-se questões culturais ligadas ao Estudo do Meio. Na Matemática, exploram-se bandeiras e monumentos característicos de vários países em busca de encontrar simetrias na sua constituição. Encontram-se também características de Marrocos e da cultura portuguesa, através da escrita e compreensão textual na componente do Português. E ainda, com a expressão plástica, construíram-se azulejos típicos portugueses, pintando-se padrões simétricos, onde mais uma vez se reflete a cultura portuguesa e as áreas do Estudo do Meio, mas também se consolida o que exploraram em Matemática. Os alunos ficaram bastante animados e envolvidos na pintura dos azulejos, ao utilizarem tintas e pintarem em massa de moldar já seca, o que demonstra que não é necessário utilizar sempre a tecnologia digital para criar algo motivador. Também o carimbo que colocavam no seu passaporte/guião de aprendizagem a cada desafio concluído foi bastante motivador, por se encontrar associado à novidade e à possibilidade de ver concretizada uma ação com sucesso.

Na última aula em que regi um dia inteiro sozinha, senti-me bastante preparada e segura. Senti que consegui ensinar aos alunos algo que desconheciam enquanto se divertiam. Esta foi uma aula onde mais uma vez desenvolvemos o tema da cultura, sendo que desta vez realizei um laboratório gramatical com os pronomes possessivos. Enquanto os alunos liam pequenos textos sobre a cultura de vários países, sublinhavam pronomes e iam descobrindo e criando a sua própria definição de pronomes possessivos, partindo do que tinham sublinhado, da minha orientação e da desconstrução da palavra “possessivos” e seu significado. Os alunos foram criando o seu próprio conhecimento com apoio da ficha e do diálogo orientado estabelecido entre mim e a turma. Este foi um dos exemplos que mais me marcou a nível do Português, não esquecendo as várias obras que exploramos.

Da aula “Um dia aconteceu-nos abril...” (apêndice XIII), destaco a leitura dramatizada da obra *O meu primeiro 25 de abril*, de José Jorge Letria, acompanhada com um vídeo de gravações da época para que os alunos pudessem se aproximar da leitura e da época. Ainda destaco a utilização de um quadro de suspeitos do escritor da obra, que foi de facto motivador e emocionante para os alunos. A entrega de pistas sempre que concluíam cada questão do guião de compreensão textual fez com que estivessem mais atentos e envolvidos, com vontade de terminar as questões com sucesso. Também esta estratégia de utilizar algo que interligue e prossiga durante toda a aula para chegar a um fim foi positiva, pois os alunos adoraram e acabaram por conseguir encontrar o “culpado” de entre todos os suspeitos presentes no quadro.

Já a aula “O que vejo dentro de ti...” (apêndice XIV) teve por base a obra *O que veem as estrelas* de Nuno Camarneiro, onde se realizou uma interpretação da mesma e uma escrita à maneira de Nuno Camarneiro, onde os alunos construíram um telescópio onde viam a sua pessoa favorita, e escreviam à volta deste telescópio o que viam nela, tal como o autor descreve na obra a menina. Assim que entraram na sala, os alunos depararam-se com um ambiente diferente, repleto de estrelas no teto da sala e um telescópio com ilustrações por detrás destacadas por uma luz que se iam alterando ao longo da leitura da história, realizada pelas professoras estagiárias. Os alunos ficaram bastante envolvidos e atentos à leitura e como existia bastante visual envolvido, estiveram sempre focados, o que contribuiu para que respondessem com astúcia e perspicácia às questões do diálogo orientador e do guião de compreensão.

Neste ciclo, tive a oportunidade de acompanhar uma turma com três alunos com NAS e um aluno PIC, algo que contribuiu bastante para o meu percurso e formação inicial, pois deparei-me com a realidade de orientar uma turma com alunos tão diferentes e adaptar os processos de ensino e de aprendizagem conforme as necessidades e características dos alunos. Assim, considero de extrema relevância um pequeno apontamento sobre educação inclusiva.

3.6. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Booth e Ainscow (2002, p.7) definem inclusão como: “processo contínuo de desenvolvimento, de aprendizagem e da participação de todos os alunos”. Neste sentido, importa refletir sobre a importância da educação inclusiva ao longo desta ação e da sua presença nos processos de ensino e aprendizagem, neste caso em concreto, com maior enfoque no 1.ºCEB.

Como já referi, a turma de 1.ºCEB integrava dois alunos com necessidades adicionais de suporte universais e um outro aluno com seletivas. Posto isto, a nossa preocupação enquanto professoras estagiárias recaiu em construir aulas inclusivas, em que todos pudessem participar sem se sentirem excluídos. Adaptamos sempre todos os recursos utilizados, simplificávamos a linguagem mantendo o tema de aula e até as mesmas tarefas, com o apoio individual de cada uma de nós enquanto a outra regia a aula.

Focando-nos no documento normativo que estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundários, o decreto-lei nº 55/2018 de 6 de julho, este apela a uma escola mais inclusiva e orientada para o sucesso e potencialização ao máximo das aprendizagens dos alunos. Contudo, para que tal seja possível é necessário que haja abertura e autonomia curricular para os docentes puderem adaptar a ação educativa aos seus alunos e contextos inseridos. É então destacado neste mesmo documento a importância de existir flexibilidade na gestão curricular com o intuito de promover a interdisciplinaridade potencializando e enriquecendo as aprendizagens dos alunos, desenvolver nos mesmos valores de cidadania bem como de autonomia, reflexão e espírito crítico, permitir o trabalho em grupo e aprofundar todas as valências que o mesmo permite entre muitos outros aspetos que só é possível se for dado ao docente esta “liberdade” curricular (Diogo, 2021).

A gestão flexível do currículo permite aumentar as oportunidades de todos os alunos atingirem o máximo potencial, com uma base inclusiva como é o PASEO, que considera o “desenvolvimento holístico dos alunos atendendo às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência mas também na atenção à diversidade, e consequentemente na equidade e democracia” (Pereira, et.al., 2008, p.11).

Convém não descorar a importância do meu par pedagógico e da professora cooperante no auxílio durante as aulas regidas, para que fosse possível atender as necessidades de todos os alunos e poder diferenciar o apoio, de modo a contribuir para uma sala de aula equitativa.

3.7. PROJETOS EDUCATIVOS E AÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR

Por fim, apresento a minha intervenção em projetos educativos, em que desenvolvi, em conjunto com o meu par pedagógico, três projetos. A nível do agrupamento, e em conjunto com o outro par pedagógico, desenvolvemos um jornal digital, onde todas as turmas com que tivemos contacto participaram. Os outros dois projetos foram criados apenas por mim e pelo meu par pedagógico, denominando-se de “LiterArte” o projeto concebido para o 2.º CEB e no que toca ao 1.º CEB, dinamizamos o projeto “Pés no chão para sentir o coração e a respiração”.

Em todos os projetos, apresentámos sempre a iniciativa, criando-os de raiz, englobando todas as turmas que tínhamos contacto e expandindo para o resto da comunidade escolar, com a ajuda e colaboração das professoras cooperantes.

Partindo do projeto agregador do agrupamento, o jornal digital “Aos olhos de...”, esta criação do jornal surgiu com a necessidade de criar um espaço onde fosse possível partilhar informação e atividade letivas, dentro do mesmo agrupamento, com as mais diversas turmas de diferentes níveis de ensino. Potenciou, por exemplo, o desenvolvimento de competências de comunicação, a promoção da leitura e escrita, o fortalecimento do sentimento de comunidade, a conscientização sobre questões locais e globais, a memória escolar, ou ainda, a motivação e reconhecimento quando os alunos partilhavam os seus trabalhos.

Além disso, destaque-se a intenção de envolver os alunos e os encarregados de educação no contexto escolar, para que assim acompanhem mais de perto o processo de evolução dos educandos, bem como a sua participação ativa. De facto, “o jornal tornou-se também um veículo de promoção da escola, levando até à comunidade o trabalho de professores e alunos,

ajudando as instituições e, sobretudo, os pais, a acompanharem mais de perto as actividades escolares dos seus educandos” (Gonçalves, 2007, p.3).

Neste seguimento, os objetivos gerais deste projeto passavam por “Promover a articulação curricular horizontal e vertical” e “Desenvolver a relação entre escolas do mesmo agrupamento”. Sendo que os objetivos específicos focavam-se em “Aprimorar as capacidades de escrita de textos dos alunos; “Estimular a criatividade e autonomia dos alunos; “Partilhar conhecimentos entre diferentes níveis de ensino”. Para promover o projeto, espalharam-se posters pelos corredores da escola, incentivando os alunos a participar e a explorar o site do jornal, com o respetivo *link* e *QR Code* para que pudessem aceder facilmente.

A publicação de conteúdos acontecia no final de cada período. De entre os conteúdos publicados destaco os debates realizados, os projetos desenvolvidos, produções escritas de textos literários e não literários e atividades relevantes que aconteciam na sala de aula, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, abrangendo todas as áreas do saber. Além de partilha de atividades realizadas em aula, também quisemos partir de atividades educativas como a realização do Corta-mato para transformar este evento escolar numa notícia. Assim, para envolvermos outra turma, decidimos convidar os alunos, numa aula de Português, a escrever uma notícia sobre o dia do corta-mato. Desta forma, os alunos puderam refletir sobre os acontecimentos daquele dia e relatando por suas palavras, como um verdadeiro repórter.

De facto, enquanto par pedagógico, tentamos ao máximo partilhar trabalhos dos alunos e envolvê-los na criação deste jornal. Realço a primeira notícia que publicamos, derivada de uma notícia que veio a público no Dia Universal dos Direitos das Crianças, que se intitulava de “«Dois terços das crianças e jovens em Portugal dizem que os adultos não pedem a sua opinião.» revela a UNICEF Portugal”. Partindo deste dado e articulando o conteúdo do Cristianismo de HGP a uma aula de Português, surgiu uma oportunidade para escutar a voz dos alunos e ouvi-los debater sobre “De que forma o ensino laico deve impor a comemoração de festividades religiosas (cristãs)?” O resultado foi fantástico e ao longo de debate (<https://sway.cloud.microsoft/N5KFNPAYumQfNDQ?ref=Link>), os alunos foram-se envolvendo cada vez mais, contrapondo ideias e partilhando experiências mais pessoais.

Em relação ao projeto LiterArte, desenvolvido no 2.º CEB, este surgiu da necessidade de envolver os alunos no seu percurso escolar e para que se sentissem motivados em colaborar e partilhar conhecimentos. Funcionou durante todo o ano letivo fisicamente, na Biblioteca, e em formato digital, através de um *Padlet*. Deste modo, pretendia-se valorizar os trabalhos realizados pelos alunos, promovendo a partilha de conhecimento, uma vez que “o saber não ocupa lugar”. Além disso, o projeto visou valorizar as necessidades e gostos de cada um, dando espaço para se expressarem das mais diversas formas, seja pela escrita, desenho e até mesmo oralmente, expondo à comunidade escolar, incluindo aos encarregados de educação, para que pudessem acompanhar o trabalho desenvolvido.

De facto, o projeto prezou pela interdisciplinaridade, elencando objetivos como “Ressignificar o trabalho dos alunos”; “Articular áreas do saber (interdisciplinaridade)”; “Salientar à Biblioteca uma conotação de local de aprendizagem”; “Estimular a criatividade e autonomia”.

Tanto na Biblioteca como no *padlet*, as zonas estavam seccionadas por temáticas e intencionalidades: “Assinado: Clube dos Leitores”, “A curiosidade matou o burro”, “Artisticamente falando”, “Gira Letras” e “Os livros também falam”. De seguida, identifico um resumo das instruções para cada uma das secções mencionadas:

1. “Assinado: Clube dos Artistas” – Partilha de apresentações orais que tenham realizado na disciplina de Português, pequenos textos ou poemas.
2. “A curiosidade matou o burro” – Partilha de trabalhos de pesquisa, seja na área das Ciências Naturais, Física e Química, História, ou até mesmo sobre uma determinada personagem que tenha tido um importante papel na sociedade.
3. “Artisticamente falando” – Partilha de desenhos, relativamente a um livro, a uma temática abordada em sala de aula ou ilustrações para uma obra que já exista.
4. “Gira Letras” – Partilha de músicas, preferencialmente portuguesas, que transmitam uma mensagem significativa ou que representem algum marco história ou dia nacional.
5. “Os livros também falam” – Partilha de *booktrailers*, isto é, um resumo animado da história que nos conta determinada obra.

De salientar que cada aluno tinha acesso a um cartão que era carimbado a cada participação do aluno, quer através da Biblioteca, quer através do *Padlet*. Para terem acesso ao cartão de participação ou aos carimbos, os estudantes dirigiam-se à Biblioteca para os adquirir. Neste projeto, a cooperação sistemática das professoras cooperantes e da professora bibliotecária, que além de nos incentivarem e partilharem também ideias sobre o que podíamos fazer e como podíamos partilhar o projeto com os alunos, tornaram possível a nossa divulgação do projeto indo de sala em sala, mesmo a turmas com que não tínhamos contacto ao longo do estágio, partilharam o nosso projeto com os restantes professores do agrupamento e também relembravam e sugeriam aos alunos ideias para participarem.

Este projeto foi bastante gratificante, porque os alunos mostravam-se entusiasmados em participar, mas também em ver o que já existia de novo na biblioteca e no *Padlet*. De entre todas as partilhas, os alunos demonstraram mais interesse no Gira-letras, também por se aproximar os 50 anos do 25 de Abril e eles sentirem-se confiantes para partilhar músicas sobre este acontecimento. Além disso, os alunos aproveitavam trabalhos realizados em diferentes componentes do currículo e partilhavam. No fim, este projeto ficou recheado de diversidade, com contributos mais simples e outros mais complexos, tal como esperado.

Já no 2.º semestre, aventuramo-nos a iniciar um outro projeto com a turma do 1.ºCEB, uma vez que detetamos que alguns alunos tinham dificuldade em acalmar-se e colocavam alguma pressão sobre eles. Além disso, a maioria da turma demonstrava interesse em aprender mais sobre as suas emoções e sensações. Assim, surgiu a ideia de criarmos um projeto intitulado de “Pés no chão para sentir o coração e a respiração”.

Dadas as dificuldades dos alunos em gerir as emoções, a ansiedade e aceitar o erro, emerge a necessidade de criar pausas na rotina diária dos alunos, para refletir, retomar a calma e explorar o próprio corpo e as emoções. Além disso, este projeto visava a criação de estratégias, para que o grupo lide de forma autónoma com emoções e acontecimentos, não só ao longo do percurso escolar, mas também da sua vida pessoal. Durante esta jornada, os alunos contactaram com algumas técnicas como o desligar o “piloto-automático”, isto é,

aprenderam a prestar mais atenção aos estímulos sensoriais que os rodeavam e ao aqui e agora; e a pedra de ancoragem para se focarem na respiração e concentrarem-se.

O projeto decorreu ao longo de oito semanas, uma sessão por semana, com a duração de 20 minutos. Cada sessão apresenta uma “temática” e tem por base o planeamento presente no documento do projeto. De uma forma mais abrangente, segue-se o que se encontrava retratado em cada sessão no apêndice XV. No fim de cada sessão, existia um tempo reservado à partilha, após regressarem da experiência, em que os alunos respondiam a algumas questões sobre o que sentiram, o que descobriram, as dificuldades que tiveram, a utilidade que o que fizeram poderia ter e, também, momentos para partilharem opiniões.

Em relação à sua interdisciplinaridade, este projeto articula-se com as Expressões (visuais, musicais e motoras) e ainda com o Português, nomeadamente no domínio da Escrita e Oralidade, na medida em que os alunos devem ser capazes de colorir e desenhar o que sentem; cantar no ritmo adequado; deslocarem-se e equilibrarem-se; partilhar a sua opinião oralmente; expressar ideias e sentimentos oralmente e por escrito; saber ouvir os outros. Assim, destacam-se os objetivos: “Definir estratégias de retorno à calma”; “Estimular a atenção e concentração”; “Aprender sobre as emoções”; “Identificar e confrontar situações de stresse e ansiedade”; “Compreender o efeito da educação emocional na aprendizagem”.

Durante este projeto, notei uma grande evolução dos alunos quando era preciso parar e concentrarem-se na respiração e no corpo. Na primeira sessão, os alunos levaram este exercício mais na brincadeira e era notável o desconforto, sendo que grande parte ficou inquieta. Mas, com o passar das sessões, os alunos já conseguiam focar-se e envolver-se completamente. Os alunos aprenderam uma música rápida e bastante pequena para que, sempre que estivessem irritados conseguissem cantarolar a música interiormente e perceber o que deviam fazer. Recorriam a um baú com pequenas práticas que podiam realizar sozinhos, sempre que precisassem. Durante as semanas, esta foi a estratégia que mais recorriam, sempre que se sentiam agitados, irritados ou inquietos e sentiam a necessidade de parar e respirar. Durante o dia ou nas pausas entre atividades, liam silenciosamente a prática que escolhessem, notando-se imediatamente um relaxamento e leveza na cara dos alunos. Ainda

contactaram com uma taça tibetana, sendo que sempre que ouvissem o som da taça deviam parar, sentarem-se e concentrarem-se na respiração, durante três respirações, sem alterar a velocidade. Esta estratégia também era pertinente para quando os alunos estavam mais agitados na sala de aula e faziam demasiado barulho durante a realização de tarefas, pois sempre que a professora tocava na taça, os alunos que conseguiam ouvir, avisavam os outros até que todos conseguissem focar-se na sua respiração e acalmarem-se.

Existiu uma grande evolução a nível da focalização dos sons e das sensações, como se observou na exploração de todos os sentidos, que decorreu no exterior da escola. Foi notável o envolvimento dos alunos, que se espalharam pelo espaço e procuraram sentir de várias formas o que os rodeava. No fim desta sessão, concluí que os alunos ficaram mais calmos em relação às sessões anteriores e considero-a uma das mais importantes, pois, tal como lhes informei, podem recorrer a fixação de qualquer um destes sentidos, percorrendo-os um de cada vez, sempre que se sentirem nervosos ou ansiosos.

Este projeto obteve grandes evoluções e envolveu verdadeiramente os alunos, ajudando-os a desenvolver competências e atitudes que deviam ser fundamentais na vida de uma criança, como a autorregulação e a perceção corporal. Deste modo, o ambiente tornou-se mais calmo e os alunos conseguiram não só sentir, mas também exteriorizar o que sentiam, em momentos de partilha. Este projeto faz efetivamente sentido em todas as turmas, de forma a educar crianças para um futuro onde possam encarar os seus sentimentos e sensações, aceitando-os e recorrendo a estratégias para viverem melhor, com noção do corpo e da respiração.

4. REFLETIR PARA CRESCER: A IMPORTÂNCIA DA AUTOAVALIAÇÃO NO SUCESSO DOS ALUNOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

4.1. MOTIVAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO

O presente projeto de investigação está enquadrado na metodologia de investigação-ação (Amado & Cardoso, 2014), que articula profundamente os conceitos teóricos com a prática, através da deteção de uma problemática, da reflexão acerca da mesma e da ação sobre o problema, com a intenção de mudar o paradigma do contexto educativo, partindo da observação e experiência proporcionada no contexto da Prática de Ensino Supervisionada.

Este projeto tem como finalidade compreender a importância da autoavaliação no sucesso dos alunos do 1.º CEB, desde a sua capacidade de análise crítica aos seus resultados consequentes da aprendizagem. A motivação para o estudo emerge da necessidade de existir uma progressão durante o processo de autoavaliação dos alunos. Isto porque, como foi induzido no capítulo inicial, a autoavaliação acontece apenas num momento isolado, no fim de cada período de atividades letivas. Neste sentido, surge de forma repentina, sem qualquer *feedback* e oportunidade de melhorar. Além disso, se a mesma for pedida em formato físico, acabam por assinalar as opções de forma aleatória, muitas das vezes sem perceberem o que significa cada parâmetro, por outro lado, se for pedida oralmente, acabam por ser influenciados pelo que os colegas dizem, comparando as suas capacidades com as dos outros.

4.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

Na sequência do identificado, a questão de partida que servirá como alicerce da investigação é “De que forma é que a autoavaliação pode influenciar o sucesso escolar dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Dada esta questão, o projeto será desenvolvido em torno da mesma, elencando objetivos de natureza empírica e pedagógica, destacando-se os seguintes objetivos de investigação gerais e específicos:

1. Compreender a perspectiva dos alunos do 1.º CEB sobre a autoavaliação.
 - 1.1. Perceber as noções de autoavaliação dos alunos do 1.º CEB, através de questionários;
 - 1.2. Entender a consciência dos alunos do 1.º CEB sobre o que é a autoavaliação, através do seu incentivo, na prática educativa.
2. Compreender de que forma a autoavaliação influencia o sucesso dos alunos do 1.º CEB.
 - 2.1. Averiguar o desenvolvimento dos alunos do 1.º CEB em relação, durante as aulas após as sessões de autoavaliação;
 - 2.2. Apurar a existência de influência da autoavaliação no sucesso escolar dos alunos.

Seguindo-se os objetivos de ação gerais e específicos:

1. Promover a autoavaliação do aluno.
 - 1.1. Realizar dinâmicas de autoavaliação durante as aulas.
2. Desenvolver uma relação de diálogo entre professor e aluno.
 - 2.1. Questionar sobre as ações e atitudes dos alunos que interfiram nos processos de ensino e de aprendizagem;
 - 2.2. Pedir reflexões orais durante as aulas, dialogando para chegar a sugestões de melhoria.
3. Gerar um *feedback* constante e progressivo ao aluno.
 - 3.1. Partilhar sugestões de melhoria, sempre que possível;
 - 3.2. Partilhar reforços positivos quando existe evolução;
 - 3.3. Valorizar pedagogicamente as ações dos alunos.

Nesta perspetiva, este projeto apresenta relevância, na medida em que possibilitou que os alunos refletissem, pensassem criticamente, desenvolvessem a introspeção e a autonomia perante o *feedback* e valorizassem as ações pessoais, compreendendo-as como possíveis experiências de aprendizagem.

4.3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Enquadrando este projeto na metodologia de investigação-ação, importa referir a sua característica fundamental enquanto processo cíclico, orientado para a melhoria e aperfeiçoamento da prática e para a resolução de problemas. Esta metodologia não se resume a uma forma de organização da/para a prática, apesar de se destacar pelos elementos

investigativos. Partindo da sua dimensão epistemológica, esta torna-se num auxílio a docentes quando apresenta experiências desenvolvidas em contexto que se poderão assemelhar a realidades próximas destes, possibilitando reflexões e tomadas de decisões fundamentadas (Moreira & Duarte, 2020).

A este propósito, recorda-se que, “Según Gimeno Sacristán (2003), el modelo de Stenhouse se basaba en un profesor que «es autónomo, libre, con determinados propósitos, guiado por el conocimiento, que articula todo ello en su práctica» (Villacañas de Castro, 2022, p. 7-8)”. Assim, enquanto professora investigadora, detenho um papel participativo e colaborativo, para a sua concretização. Nesta ótica, presencia-se mais uma etapa da formação inicial de professores ao desenvolver a literacia investigativa e os processos investigativos como um meio para, através de projeto de investigação, desenvolver competências que me permitam ser participativa e decidir consciente e fundamentadamente (Duarte & Moreira, 2021).

Visto que um projeto deve emergir de uma necessidade, de uma realidade várias vezes observada que precisa de ser transformada, desenvolvi algumas competências práticas, como a interpretação holística, a intervenção num sentido globalizante, a organização da ação numa conduta estratégica e com intencionalidade, não esquecendo a antecipação, ou seja, como afirmam Carvalho e Diogo (1994), projetar ações com base na realidade da criança. Este projeto deve, assim, ser associado, mesmo que parcialmente, ao trabalho por projeto, uma vez que estão presentes as três etapas definidas por Leite et al. (1989), sendo estas a “Identificação/formulação do problema”, a “pesquisa/produção” e a “apresentação/globalização/avaliação final” (p. 75).

Como afirma Kemmis (2007), este processo cíclico e dinâmico engloba quatro fases, partindo da planificação, passando para a ação, seguindo-se da observação e terminando na reflexão.

A planificação inicia-se com uma ideia prévia sobre uma melhoria ou mudança desejável. Isto é, delimitar o problema e equacionar como lhe dar resposta. Para além do enunciado do problema, o plano deve conter a descrição dos fatores a modificar, os recursos necessários para a realização da ação prevista, o enunciado das negociações a fazer com os vários intervenientes (colegas, pais, alunos, etc.), antes de iniciar a ação e a explicitação do

enquadramento ético, que orienta o acesso à informação e a recolha de dados (Kemmis, 2007).

Segue-se a ação, deliberada e planeada, que como o nome indica coloca em ação o plano. Esta etapa poderá demorar algum tempo, uma vez que envolve mudanças de comportamento de todos os intervenientes. Como esta abordagem metodológica é caracterizada pela sua flexibilidade, permite a alteração do plano sem colocar em causa o esboço original (Kemmis, 2007).

Já durante a observação, o objetivo é recolher sistematicamente dados necessários à obtenção de informação fidedigna, com a função de documentar os efeitos da ação. Esta pode ser direta ou indireta, utilizando uma variedade de métodos e técnicas de pesquisa. Ela faculta os dados necessários à reflexão e acontece no decurso do próprio ciclo (Kemmis, 2007).

Assim, a reflexão/avaliação da ação desenvolvida é uma atividade contínua, baseada nas evidências reunidas. Esta atividade é fundamental, permitindo reajustamentos e alterações a executar em futuras ações, num próximo ciclo, ao longo de uma “espiral autorreflexiva de ciclos” (Kemmis, 2007, p. 168). Dada esta espiral, o processo torna-se cíclico, em que as diferentes fases vão interagindo umas com as outras. Neste seguimento, a investigação-ação elenca três objetivos principais, sendo eles a construção de conhecimentos sobre a realidade; a modificação da realidade/ inovação; a transformação/formação dos atores (Esteves, 2001). No que diz respeito ao primeiro objetivo, a investigação-ação tem como objetivo aumentar o conhecimento e a compreensão dos fenómenos como qualquer outra abordagem metodológica (Cardoso, 2014). O segundo objetivo é fundamental e visa a melhoria da ação educativa, com o propósito de “dar solução a problemas como tais identificados” (Esteves, 2001, p. 271). Por fim, o terceiro objetivo consiste no aumento da capacidade de o professor analisar e interrogar as situações profissionais nos diversos contextos onde atua, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia pessoal e profissional, tornando-os mais confiantes e pró-ativos em relação às suas capacidades para promover a aprendizagem dos alunos com dificuldades inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem (Ponte, 2002).

Ao encontro da característica colaborativa desta metodologia, importa realçar, por fim, que a partilha e reflexão com o outro (pares ou professores) potencia a (re)construção do saber no domínio educativo, pois se “disseminam os frutos da investigação e possibilita-se, assim, a acumulação de conhecimentos” (Stenhouse, 1981 citado por Duarte & Moreira, 2021, p.152).

4.3.1. Caracterização dos participantes

Os participantes deste projeto foram os 23 alunos do 4.º ano de escolaridade, sendo que três desses alunos possuía necessidades adicionais de suporte (NAS) e, apesar dos esforços envolvidos, não constam na recolha de dados do questionário de pré e pós-ação. Contudo, participaram e foram sempre incluídos em todas as etapas deste projeto.

Como explanado no segundo capítulo do presente Relatório de Estágio dedicado à caracterização dos contextos educativos, esta turma recebeu a intervenção da mestranda, pelo que possibilitou a dinamização do projeto em questão.

Sintetizando o que foi já apresentado, esta era uma turma bastante participativa e envolvida nos processos de ensino e de aprendizagem, mostrando uma maior motivação com a utilização de tecnologias. Apesar de ser uma turma com uma elevada capacidade de comunicação, mostrava fragilidades no domínio da escrita e de atividades que envolvessem uma maior concentração e foco, com momentos de silêncio e reflexão.

4.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Como verificamos na etapa da observação, é necessário recorrer a uma variedade de técnicas de recolha de informações, tais como, notas de campo, diários, pesquisa documental, fotografias, transcrições e gravações áudio e/ou vídeo, entrevistas, questionários, entre outros (Kemmis, 2007).

Iniciando este ciclo pela observação, enquanto direta ou indireta, destaco algumas das técnicas e instrumentos selecionados, nomeadamente a entrevista à docente titular da turma; o questionário aos alunos; o *focus grupo*; e as notas de campo.

A entrevista foi selecionada como uma técnica de recolha e análise de dados, com as suas potencialidades descritivas e pormenorizadas, que justificam a sua utilização frequente em projetos de investigação, na sua maioria de natureza qualitativa. Segundo Estrela (1994), as entrevistas consistem “na recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo” (p. 342), pelo que permitem alargar a perceção da perspetiva do entrevistado e a recolha de novas informações que poderão implicar a reconceptualização dos objetivos em estudo.

Para que esta técnica seja eficaz, deve-se obedecer a três momentos: o antes, o durante e o depois (análise) como previsto em Maia (2009), onde existe uma preparação prévia por parte do entrevistador. É de notar que as perguntas terão de ser apresentadas de forma clara, sequencial e lógica para que o entrevistado as compreenda e responda a essas propostas (Estrela, 1994). Segundo Morgado (2013, citado por Batista et al., 2021), as entrevistas podem classificar-se em entrevistas diretivas ou estruturadas, semidiretivas ou semiestruturadas e não diretivas ou não estruturadas. Na presente entrevista, utilizou-se a metodologia de entrevista semidiretiva que se baseia na existência de “perguntas-guia, relativamente flexíveis, com as quais pretende orientar a recolha de informação do entrevistado, tendo inclusivamente liberdade em recorrer ou não a todas as questões que formulou e em seguir a ordem que determinou previamente” (idem, p.20). Consequentemente, as perguntas elaboradas são de carácter aberto, motivando o entrevistado para a reflexão do tema e consecutiva transmissão. Mais se esclarece, a professora entrevistada não teve acesso prévio à entrevista com o intuito de obter respostas mais naturais e sem preparação inerente.

De acordo com Tuckman (2012), assim como os inquéritos de entrevista, os inquéritos por questionários são projetados para transformar informações coletadas diretamente dos sujeitos, em dados quantitativos. Estes dados podem medir tanto informações ou conhecimentos das pessoas inquiridas, desde os seus gostos, valores ou preferências. Podem ainda evidenciar experiências ocorridas nem determinado momento ou na vida dos sujeitos. Neste caso, o inquérito será utilizado como na perspetiva de Coutinho (2011, citado por Batista et al., 2021), com o intuito de recolher dados sobre uma realidade específica e com o

objetivo de fazer generalizações e inferências de uma determinada população, isto é, perceber os interesses de uma turma em relação a estratégias e recursos. Estes apresentam uma limitação em comum, em que os inquiridos respondem com o que dizem acreditar, ao invés do que acreditam na sua essência, condicionando a validade das respostas. Para colmatar este entrave, o investigador deve ter três aspetos em atenção: como poderá saber se houve uma boa compreensão da questão por parte do inquirido, se esta está formulada de forma a influenciar para determinada resposta e se o sujeito está a ser questionado sobre algo pessoal que o próprio não sabe ou não tem consciência (Tuckman, 2012).

Atentando na entrevista focalizada (originalmente, *focus group*), esta é uma técnica de investigação qualitativa utilizada na presente investigação, derivada de entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais (Morgan, 1997). O objetivo desta entrevista grupal coincide com o da entrevista, isto é, reunir informações detalhadas sobre um tópico específico, sugerido pelo investigador, mas neste caso, a partir de um grupo de participantes selecionados. Este grupo é composto por um conjunto de 5 a 10 pessoas familiarizadas com o tema em debate e cuja moderação está a cargo do professor-investigador, que pode utilizar qualquer tipo de guião, de acordo com diferentes propósitos do estudo, estabelecendo perguntas pertinentes para a discussão. Essencialmente, é útil para conhecer em profundidade as necessidades, os interesses, as preocupações de um determinado grupo de pessoas, para compreender o funcionamento do grupo, para estudar as interações e intenções, para identificar o grau de concordância ou discordância em relação a um assunto (Máximo-Esteves, 2008). Neste caso, foi apenas criado um grupo focal com 6 alunos, com o objetivo de discutir e partilhar opiniões sobre os pontos positivos e menos positivos, assim como o impacto das estratégias, após a dinamização do projeto.

As minhas notas de campo acabam por se basear numa observação direta e naturalista, com recurso a blocos de notas, gravações de áudio, fotografias e diários individuais. Nestas notas ambiciona-se descrever situações observadas de forma objetiva, concreta, detalhada, concisa e descritiva (Gall, et.al., 1996). Desta forma, a observação naturalista, participante e ativa é uma competência transversal a toda a prática educativa, contribuindo significativamente nas práticas reflexivas, que como afirma Reis (2011), “desempenha um papel fundamental na

melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola”. Neste seguimento, ao observar o professor aprende e reflete sobre as suas próprias ações e experiências, com ele próprio, mas também com os outros. Segundo as linhas de observação, referimos a observação naturalista e participante como fundamental para este trabalho, uma vez que existe uma descrição e quantificação dos comportamentos dos indivíduos, enquanto o observador participa na vida do grupo observado (Estrela, 1994).

As técnicas e instrumentos selecionados e descritos anteriormente alicerçam a investigação desenvolvida e proporcionam uma recolha de dados e informação que possibilitará uma análise concreta com vista a responder aos objetivos e à questão de investigação inicial.

4.4. INTERVENÇÕES EM CONTEXTO EDUCATIVO

Relativamente à planificação, apresento algumas ideias de como equacionar o problema encontrado, assim como os recursos necessários para a realização da ação prevista e o enunciado das negociações a fazer com os vários intervenientes, antes de iniciar a ação (Kemmis, 2007), como planeado no cronograma seguinte. A laranja identifica-se os questionários e entrevistas pré e pós-ação, tal como o *focus grupo* final, a verde a estratégia “Eu, tu e nós”, a vermelho a estratégia “Está aí alguém?” e a azul a estratégia “Querido eu, esta semana...” que se identifica como um diário. A cinzento estão identificados os dias que poderiam ocorrer estratégias, mas que não foi possível visto que não frequentei o estágio.

Março	5 Questionário pré-ação aos alunos Entrevista pré-ação à professora cooperante	6	7 “Eu, tu e nós”
Março	12	13 “Está aí alguém?”	14 “Está aí alguém?”
Março	19	20 DIÁRIO	21 SAÍDA ESCOLAR
Abril	9	10	11 DIÁRIO
Abril	16	17	18 DIÁRIO
Abril	23 DIÁRIO	24 SAÍDA ESCOLAR	25 FERIADO
Abril	30	1maio FERIADO	2maio DIÁRIO
Maio	7 Semana Académica	8 Semana Académica	9 Semana Académica
Maio	14	15	16 DIÁRIO
Maio	21	22	23 DIÁRIO

Maio	28 <i>Focus grupo</i> Questionário pós-ação aos alunos Entrevista pós-ação à professora cooperante	29	30
------	--	----	----

Tabela 1– Cronograma de estratégias desenvolvidas no projeto

Entre as estratégias que integram este projeto, realço o “Eu, tu e nós”, um momento de autoavaliação grupal, onde cada aluno faz um compromisso para aquele dia, individualmente, mas também um em grupo, pelo que, no fim do dia, discutem sobre como correu. Uma vez que os alunos não estão familiarizados com o processo de autoavaliação, é fundamental iniciar-se esta ação com algo mais geral, onde possam desenvolver competências de reflexão e possam discutir entre eles sobre o dia que passou. Após estarem mais consciencializados sobre o que é se autoavaliarem, segue-se uma próxima etapa, algo mais individual. Neste sentido, surge a atividade “Está aí alguém?”, que se resume à existência de uma cabine telefónica onde cada um pode deixar avaliações, em formato oral, sobre o seu progresso ao longo do dia/semana. Também será possível receberem o seu *feedback* oralmente, na mesma cabine. Seguindo esta progressão, passa-se do oral para o escrito, introduzindo a utilização de um diário individual de reflexão/autoavaliação, no qual cada aluno deverá fazer uma entrada semanal. Posto isto, será dedicado um tempo, ao fim do dia, para poderem escrever. Esta estratégia denomina-se assim de “Querido eu, esta semana ...”.

Estas estratégias têm o intuito de progredir, isto é, iniciando-se com algo mais coletivo e oral, passando a algo mais individual, introspetivo e mesmo, escrito, de modo que os alunos se sintam seguros, conscientes de que não são os únicos a autoavaliarem-se e que podem melhorar as suas ações e aprendizagens se contribuírem de forma positiva para esta introspeção, com uma relação bidirecional entre professor e aluno.

Inicialmente, estas estratégias estavam pensadas para serem realizadas todos os dias, iniciando-se o projeto apenas com o “Eu, tu e nós” e incorporando-se as outras com o passar das semanas, mas mantendo-se na mesma todas. Como tal não foi possível, devido a questões de tempo, na primeira semana do projeto apenas se realizou uma sessão de “Eu, tu e nós”, na segunda semana realizaram-se duas sessões de “Está aí alguém?” e durante as semanas

restantes foi reservado um tempo, no fim do dia de quinta-feira, para “Querido eu, esta semana ...”, de forma a puderem refletir por escrito tudo o que aconteceu durante a semana.

Referir ainda que os três alunos com NAS desenvolveram todas as estratégias com a turma, de forma adaptada às suas necessidades. No caso dos dois alunos com medidas universais, estes participaram no “Está aí alguém?”, mas de forma direta, existindo um diálogo entre mim e eles, sendo que ao aluno que não costuma comunicar, foram-lhe direcionadas questões de “sim” ou “não”. Já o outro aluno conseguiu realizar esta estratégia, mas a do “Querido eu, esta semana ...” teve um apoio mais oral, pois este aluno refletia melhor com diálogo orientado. Os alunos com NAS tiveram o seu diário adaptado com questões mais diretas, onde circulavam um *smile* em cada aspeto. Estes alunos foram incluídos em todo o projeto, contudo, não constam nos questionários de pré e de pós ação, pelo facto de quando eu os apoiei na sua resolução, verifiquei que eles seleccionavam as opções de forma aleatória e não queriam perceber as minhas explicações de cada aspeto.

4.4.1. “Eu, tu e nós.”

Como já foi referido, esta estratégia baseia-se no diálogo em grande grupo, em que os alunos definem um objetivo grupal e um objetivo individual para alcançarem naquele dia. No fim do dia, têm a oportunidade de discutir sobre o que correu bem, o que podia ser melhorado e como. Esta estratégia reparte-se em dois momentos: o primeiro no início das aulas, que neste caso coincide com a primeira meia hora da manhã (das 9:00h às 9:30h); o segundo no fim do dia, das 16:30h às 17:00h. Assim, as questões que foram exploradas durante estes diálogos assemelham-se às questões orientadoras presentes no Apêndice XVIII.

É de notar que neste dia, a turma encontrava-se bastante agitada, até um pouco impaciente e mais conflituosa do que o costume, o que se intensificou no fim do dia, porque passaram os intervalos com alguns conflitos, causados também pelo facto de estar a chover e não terem espaço para brincarem.

O primeiro diálogo iniciou-se com uma pequena contextualização do que iam fazer e com duas perguntas mais direcionadas ao conhecimento deles sobre o tema da autoavaliação. Fui

recebendo algumas ideias sobre o que se podia avaliar, desde sentimentos, elogios e comportamentos. De seguida, direcionei melhor a questão, de modo a perceber como é se podia avaliar todos estes aspetos. Os alunos responderam: “Fazer perguntas como por exemplo: como é que te sentes, se estás melhor, se não fazes asneiras”. Responderam ainda que a autoavaliação seria possível através da percepção de “se nos sentimos bem”.

Após a minha direção mais concreta para a autoavaliação na aprendizagem deles, os alunos iam afirmando que conseguiam perceber como estavam, as suas qualidades e o que podiam melhorar através de “Di - Testes, que dá para perceber o que tivemos mal”, “Pa - Nos trabalhos de casa se os conseguimos fazer com sucesso”, “C - Erros”, “He - Dificuldades e dúvidas” que podem depois ser esclarecidas para que possam melhorar, “Ti - Quando fazemos exercícios e depois os corrigimos”, recebendo assim um *feedback* do que devem estudar mais. Aqui, percebemos que os alunos direcionam as suas reflexões maioritariamente para os testes e resolução de exercícios, em casa ou na escola.

Posto isto, lancei o desafio de se comprometerem com algo que se iriam empenhar durante o dia para melhorarem. Inicialmente, pedi que encontrassem algo que podiam melhorar no geral, enquanto turma. Um aluno respondeu imediatamente “trabalhos de grupo”, ao que desenvolvi mais esta questão com a turma e chegámos à decisão de que o objetivo de grupo do dia seria a “entreaduda”. Todos os alunos concordaram com esta decisão rapidamente, até porque mais nenhum aluno sugeriu outra opção.

De seguida, pedi que cada aluno se focasse em si e pensasse num objetivo individual, que não tenha dado tanta atenção até ao momento e sentisse que deveria melhorar. Aqui, houve algumas reticências. Os alunos demoraram algum tempo a pensar e existiram três alunos que me disseram o seu objetivo apenas no fim deste diálogo. De entre os objetivos individuais destacou-se o “ter mais atenção durante a aula” e “aprender mais”. Vários alunos revelaram dificuldade em perceber aspetos que poderiam ser melhorados neles, mesmo depois de ouvirem os colegas e terem percepção de exemplos que poderiam se identificar. Apesar de acharem que não faziam tudo de forma extraordinária, não conseguiam selecionar um aspeto.

De entre os objetivos individuais, os alunos destacaram o comportamento, a paciência, a atenção, “brincar com todos sem ficar chateado”, “ser mais organizado”, o empenho nos exercícios, “fazer amigos”, “fazer queixa de meninos que falam comigo, fazem *bullying*”, “melhorar a matéria”, “menos preguiçoso”, “ser mais rápida a fazer os exercícios” e “falar menos”. Posto isto, reforcei que se deviam empenhar durante o dia, para melhorar estes aspetos, para que no final pudéssemos refletir sobre tudo.

Chegando ao fim do dia, questionei-lhes se se lembravam do objetivo do grupo e se tinha corrido como esperado. Das respostas recebidas, estas divergiam entre si:

A – “Acho que correu extremamente bem (...) ajudei o J.”

Como a sala está organizada em mesas redondas com 3 a 4 elementos, fui perguntando por mesa o que tinham achado. No grupo da mesa 1:

H – “Correu bem, eu ajudei, mesmo sem ninguém pedir.”

J – “Mal. Não ajudei.”

Aqui, perguntei à turma toda o que achavam que o J poderá fazer para melhorar aquele aspeto. Das respostas que fui recolhendo encontramos “quando vir que o colega tem dúvidas, tentar dar dicas”, “quando estiver a escrever um texto individual dar ideias”, “dizer se está a ir bem”, “oferecer-se para ajudar quando vê que o colega não está a conseguir fazer”. Ainda nesta mesa, a H referiu “No recreio o D ajudou-me e eu ajudei o F quando ele se aleijou!”

Na mesa 2:

P - Quando estávamos na aula de Português, lemos o texto juntos e fizemos os exercícios em conjunto!

A - Sim, e quando fizemos o escape room o D ajudou-me.”

Na mesa 3:

I - Correu mais ou menos, porque...

DG – Porque a I. não ajudou. Nós queríamos dividir o texto por todos e ela não queria e só queria fazer o que ela queria!

I – O nosso grupo não funciona! É sempre assim, estamos sempre a chatear-mo-nos.

Professora Estagiária – Então o que é que podíamos fazer para que isso não aconteça? O que é que nas próximas aulas podemos fazer quando começarem a discutir?

G – Acalmar.

Professora Estagiária – E quando tiverem opiniões diferentes devem chegar a que?

G – A uma conclusão!

Professora estagiária - É isso! E o resto da turma sugere mais alguma coisa para que eles se consigam entreajudar e entenderem-se?

S – Compreender uns aos outros!

DG – Temos de falar uns com os outros, acalmar e respirar.

Na mesa 4:

He – Nós fizemos tudo sozinhos, não tivemos dificuldades em nada e não precisamos de ajudar uns aos outros...

Professora Estagiária – Mas não acham que quando tinham mais dificuldades em algo ou dúvidas podiam ter perguntado uns aos outros? Por exemplo, quando me chamavam para tirar uma dúvida ou à professora, e se tentassem esclarecer essas dúvidas falando em conjunto? E só depois se não conseguissem mesmo perceber chamavam a professora?

R – Sim! Na próxima vez temos de falar entre nós sempre antes de chamar a professoras!

Na mesa 5:

T – Correu bem! Eu até ajudei-os quando estávamos a fazer as perguntas do texto de Português, eles não estavam a perceber e eu expliquei-lhes o que queria dizer.

Professora Estagiária – E o resto do grupo concorda?

C – Sim, correu bem!

E em relação aos objetivos individuais consegui perceber que apenas 10 alunos conseguiram cumprir o seu objetivo, nem que fosse alguma pequena evolução. Destes alunos, um deles, que apresenta algumas inseguranças e é mais individualista referiu:

T - Quando a professora disse para guardar os tablets eu ia guardar o meu, mas depois o Rui disse que guardava o meu e eu não queria, mas depois pensei... E disse ah! Pode ser e deixei-o guardar o meu tablet!

D - Eu consegui fazer os exercícios todos de matemática que fizemos hoje!

Em relação aos alunos que não conseguiram evoluir no aspeto que tinham selecionado, consegui ouvir alguns deles e pedir à restante turma que sugerisse soluções e dicas para que estes conseguissem melhorar. Como foi o caso da aluna que queria melhorar a sua paciência com os colegas, os colegas sugeriram: “Pa - Tenta respirar três vezes”, “T - Eu costumo ir buscar livros de história para ler, já li todos mas vou na mesma. Podias ir buscar livros para ler!”, “Da - Não discutir”, “Ma - Respirar fundo” e “DiM - Esperar algum tempo”.

Por fim, um aluno ainda mencionou que se tentasse estudar mais ia conseguir aprender melhor, que era o objetivo dele. Como as aulas já iam terminar não consegui ouvir cada aluno um a um, mas no fim consegui fazer um apanhado do que foi dito e aconselhei que os alunos no dia seguinte continuassem a tentar melhorar o aspeto que escolheram, pedindo aos amigos sugestões ou dicas. Além disso, transmiti que a evolução pode demorar e que devem

tentar sempre melhorar todas as semanas, pois no fim iam notar as diferenças, mesmo que já tivesse passado um mês. Ainda sugeri que escolhessem outros objetivos durante a semana.

No geral, acho que esta sessão correu bastante bem, ajudou os alunos a consciencializarem-se do que fazem nas aulas, se podem melhorar aquilo que não são tão bons e a pensar já em soluções para essa evolução. Contudo, reparei que alguns alunos não se focaram tanto nestas resoluções e no objetivo. Desta forma, penso que os alunos ficaram mais familiarizados com a autoavaliação, como a podem fazer e sobre o que é que podem refletir. Esta atividade acaba por servir de base para o que vem a seguir, despertando o seu interesse em encontrar aspetos que possam melhorar e descobrir como o fazer, avaliando-se. No fim, os alunos já tinham ideias do que podiam fazer para melhorar as suas próprias ações e atitudes “Já sei o que posso fazer para melhorar a minha!”.

4.4.2. “Está aí alguém?”

Esta estratégia realizou-se durante dois dias seguidos, ocupando a hora final do dia de aulas. A cabine telefónica foi colocada no exterior da sala, junto à porta, para que os alunos não perturbassem o decorrer da aula. Dentro da cabine existia um papel com algumas indicações, caso os alunos tivessem mais dificuldade para pensar no que dizer e também um telefone que estava ligado ao meu telemóvel, onde os alunos deixavam a sua mensagem de voz, como se estivessem a falar com alguém, de modo a que se pudessem soltar mais e não estivessem tão inibidos. Podemos verificar esta organização nas imagens presentes nos apêndices XIX e XX.

Além disso, os alunos eram chamados um a um ao exterior, onde eu explicava a cada um o que tinham de fazer e deixava-os na cabine telefónica, sem interromper nem interferir na sua chamada. Por vezes, alguns alunos sentiam necessidade de me fazer perguntas enquanto falavam, precisando de um *feedback* no momento meu, para que conseguissem continuar a sua reflexão e se sentirem mais confiantes. No caso dos dois alunos com NAS, consegui desenvolver um género de entrevista com a aluna que consegue verbalizar com mais facilidade, contudo, com o aluno que não verbaliza, mas que acena se sim ou se não coloquei algumas questões mais diretas. As transcrições das mensagens deixadas na cabine telefónicas, assim como as respostas que estes dois alunos me deram encontram-se no apêndice XXII.

No geral, os alunos revelaram muita dificuldade em refletir sobre a semana autonomamente e muitos levantavam-se para pedir ajuda, mesmo com o apoio do guião fornecido na cabine. Mesmo depois de eu lhes explicar o que tinham de fazer um a um, dando exemplos, os alunos não conseguiam virar-se para o seu interior e autoavaliar-se, apenas referiam que queriam e tinham de melhorar ou então que estavam melhores que antes, mas deviam melhorar ainda mais. Como a maior parte das respostas recebidas foi vaga e muito superficial, concluo ainda que os alunos não estão habituados a se autoavaliarem, sentindo-se até constrangidos e com pressa de terminar este diálogo interno. Apesar de tudo, alguns alunos sentiram-se à vontade para falar, mostrando-se confortáveis, contudo, também não apresentam um nível de reflexão desenvolvido. Quando regressavam à sala, alguns alunos demonstraram impaciência, uma das alunas referindo até que *“foi das piores coisas que já fiz até hoje”*, o que demonstra que os alunos não estão habituados a refletir e a pensar sobre as suas aprendizagens, dificuldades e objetivos.

4.4.3. “Querido eu, esta semana...”

O diário de autoavaliação apresenta seis entradas semanais, onde, como podemos verificar no apêndice XXI, os alunos devem fazer uma espécie de planificação escrita para depois desenvolverem, como se escrevessem num diário. Assim, esta planificação orienta-os, pois, pede três aspetos que melhoraram durante a semana, o que podiam ter feito melhor e ainda três pontos onde podem escrever como é que podiam melhorar ou ter feito melhor.

Logo na primeira sessão do diário, verifiquei que os alunos não gostaram da estratégia, no geral, uma vez que se mostraram irritados, sem motivação e demoraram meia hora a escrever, passando maior parte do tempo sem escrever nada. Além disso, estavam sempre a queixar-se de que não conseguiam escrever nada, não sabiam o que haviam de escrever e que não queriam fazer aquilo, mesmo que eu explicasse os benefícios e lhes desse ideias para que eles se apropriassem de algumas conforme o que refletiam deles próprios.

No início da segunda sessão, concluí logo que os alunos não estavam, de facto, habituados a fazer autoavaliações, a parar para pensar e ainda mais a escrever. Quase toda a turma deixava-se levar pela preguiça, pois não gostavam de escrever e ainda presenciei um momento menos

bom, em que um dos alunos começou mesmo a chorar, dizendo que não conseguia fazer aquilo, não conseguia pensar em nada e não sabia o que colocar em lado nenhum. Ainda tentei apoiar o aluno durante algum tempo, dando sugestões e dialogando com ele, contudo, só consegui colocar um aspeto que poderia melhorar.

Como na sessão anterior os alunos se deixavam levar pelo passar do tempo, não se esforçando para escrever e pensar, desta vez decidi colocar desde início um tempo limite de 15 minutos. Ao fim desta sessão senti que os alunos precisavam realmente deste tipo de atividades, para desenvolver a sua capacidade de reflexão, mas também o seu gosto pela escrita, pois na produção escrita, a maioria só ocupava cerca de 3 linhas. Ainda notei que os alunos têm bastante dificuldade em focarem-se em si próprios, pois durante este tempo que deveria ser de reflexão individual, os alunos falaram muito entre eles e ao invés de se autoavaliarem a eles, davam sugestões aos colegas. Além disso, mesmo depois de eu sugerir que podiam ler o que escreveram na aula passada e compararem, verificando se realmente conseguiram conquistar algo ou se ainda têm de se empenhar, os alunos mantiveram-se apáticos, sem motivação e presos na ideia de que não sabiam nada e não se lembravam de nada.

Posto isto, chegamos à terceira entrada do diário, onde mais uma vez os alunos demonstraram desagrado quando comuniquei que iria entregar os diários. Voltei a explicar o intuito do mesmo, explicando novamente o que deviam fazer em cada tópico, o que poderiam desenvolver, dei ideias, perguntei se tinham dúvidas e comuniquei que iria percorrer as mesas para os ajudar mais individualmente. Nesta sessão, em todas as mesas, os alunos ajudavam-se uns aos outros, avaliando-se em pares. Como eles sentiam muitas dificuldades em autoavaliarem-se, fomentei esta estratégia, explorando com eles as críticas e sugestões que os colegas iam fazendo. O aluno que chorou na última sessão, ainda continuava irritado e frustrado com esta estratégia, contudo, tentava ajudar os colegas da mesa dele, indicando aspetos que podiam melhorar ou que conquistaram. Isto reflete que os alunos conseguem refletir sobre os outros, mas quando diz respeito a eles próprios, não conseguem fazer esta interiorização. Apesar da turma se manter resistente à estratégia, alguns alunos vieram a demonstrar mais gosto e evolução na escrita e na reflexão. Ademais, a aluna que na estratégia da cabine telefónica disse que foi a pior coisa que já fez na vida, acabou por me dizer que

agora gostava de fazer aquilo e estava muito empenhada, querendo escrever o máximo possível. Nesta sessão, os alunos já não se deixaram levar pelo tempo e terminaram passados 20 minutos, sem ser preciso apressá-los. Contudo, três alunos que revelam mais dificuldades e precisaram de um pouco mais de tempo, terminando mais tarde do que a restante turma.

Dada a dificuldade em pensar em aspetos para se autoavaliarem, decidi, em conversa com o professor orientador, distribuir uma tabela com aspetos a considerar, para que os alunos pudessem responder com “Nunca”, “Por vezes” ou “Sempre”, orientando também o pensamento deles para aspetos semelhantes e para poderem recorrer nas próximas sessões. Assim, na quarta sessão entreguei estas tabelas, ao que os alunos não se manifestaram negativamente e agradeceram. Como os alunos tinham este apoio escrito, acabaram por se agarrar muito a ele, limitando-se a preencher a tabela. Posto isto, expliquei que partindo daquela base deviam desenvolver, dando exemplos concretos e opções de melhoria para conseguirem o “Sempre”, mas poucos alunos cumpriram com esta indicação.

A quinta sessão foi quando senti uma maior evolução por parte de toda a turma. Ao fim desta sessão refleti que a persistência pode mudar as pessoas e, neste caso, mudar para melhor. Apesar de terem passado apenas cinco sessões, já se notava evolução nos alunos, na sua atitude perante o diário e na sua dedicação. Logo desde início, achei os alunos mais calmos e conformados com a ideia de escrever no diário, sendo que os três alunos com mais dificuldades se dirigiam a mim com um sorriso no rosto, dizendo *“Professora, só me faltam duas coisas para preencher tudo! Eu hoje quero fazer tudo!”* e *“Professora, preciso da tua ajuda para pensar no que posso fazer para melhorar isto...”*, o que me deixou bastante realizada, ao ver que eles estavam a começar a ganhar ânimo e gosto pelo que faziam. Como a turma se mostrava toda bastante empenhada, fui dando palavras de alento, sugestões e incentivando, sempre elogiando o que faziam. No fim do dia, verifiquei que os alunos foram mais rápidos a terminar esta entrada no diário do que todas as anteriores, não tiveram tantas dúvidas e os alunos que costumavam ficar frustrados, estavam interessados, pediam-me ajuda para fazer mais e melhor e ainda se mostravam orgulhosos do que estavam a conseguir fazer. No geral, acabaram por desempenhar uma atitude mais positiva em relação à autoavaliação e estavam mais atentos e empenhados para refletir melhor.

Acrescentar ainda que a minha sugestão de compararem com o que preencheram na tabela na sessão anterior e encontrarem novas metas, explicarem como conseguiram melhorar algo ou se conquistaram algo que não estava definido foi bastante positiva para os alunos, pois eles ficaram mais motivados em ter aquele apoio escrito e consultavam várias vezes a página anterior, escrevendo mudanças e até aspetos que não se alteraram.

A sexta e última entrada neste diário surpreendeu-me pelas reações iniciais dos alunos ao saberem que esta seria a última sessão. Muitos dos alunos pediram-me que ficassem com os diários para poderem escrever sempre, outros ainda questionaram porque é que tinha de terminar e alguns ainda se mostraram tristes com este fim desta etapa. Nesta sessão, verifiquei que os alunos estavam mais autónomos, desafiavam-se a querer escrever mais e melhor e conseguiram focar-se mais em si próprios, diminuindo as conversas paralelas.

No fim desta estratégia, reflito que os alunos conseguiram se superar com o passar do tempo, com o meu apoio e diálogo e *feedback* constante, mas também com a sua força de vontade. É visível em vários diários uma grande evolução, mas principalmente na sua consciência e perceção de autoavaliação. Alguns exemplos desta evolução são apresentados de seguida.

O primeiro exemplo (confronta com as figuras 1 e 2) é de um dos três alunos com bastantes dificuldades, que inicialmente não queria saber se escrevia algo e na última sessão desafiou-se a escrever mais e utilizar a parte de desenvolvimento do diário, pedindo-me ajuda.

The image shows two pages of a student's diary. The left page is dated 20/3/2024 and the right page is dated 17/4/2024. Both pages contain handwritten entries in Portuguese, including sections for 'O que conquistei e melhorei esta semana', 'O que podia ter feito melhor', and 'Como melhorar...?'. The handwriting is in cursive and appears to be from a young person. The right page also has a section for 'Quanto eu, esta semana...' with several empty lines for writing.

Figura 1 - Diário do A. (entrada 1 e 2)

Data: 16/05/2024

O que conquisei e melhoriei esta semana:

1. melhorei meu desempenho no trabalho
2. fiz exercícios na academia
3. melhorei a minha alimentação

O que podia ter feito melhor:

- deixar mais tempo para descansar

Como melhorar...?

- a rotina
- meu tempo
- e meu trabalho de casa

Data: 23/05/2024

O que conquisei e melhoriei esta semana:

1. melhorei meu desempenho no trabalho
2. fiz exercícios na academia
3. melhorei a minha alimentação

O que podia ter feito melhor:

- deixar mais tempo para descansar

Como melhorar...?

- meu tempo
- meu trabalho de casa
- a rotina

Como podemos verificar, este aluno não colocou muitos tópicos nem desenvolveu a sua escrita no diário na primeira entrada (20/03/2024), no entanto, como podemos observar nas entradas do mês de maio, já adiciona vários aspetos em todos os tópicos pedidos, sendo que na última sessão, desenvolve a sua reflexão.

Data	Data
O que conquistei e melhorei esta semana: 1. O almoço com a filha 2. A filha	18/4/24 O que conquistei e melhorei esta semana: 1. Fazer os trabalhos
O que podia ter feito melhor: Relatar ainda mais a minha filha	O que podia ter feito melhor: Não ter falado com a filha
Como melhorar...? 1. Melhorar a minha filha 2. A filha	Como melhorar...? 1. Não falar com a filha

Como confirmamos, a aluna escreve apenas alguns aspetos na primeira entrada do diário, repetindo aspetos e refletindo superficialmente, sendo que na última reflexão já escreve bastante, aprofundando os aspetos que elenca e desenvolvendo as suas ideias e concepções.

Considero que se estas estratégias fossem desenvolvidas durante todo o ano letivo e durante todos os anos deste ciclo, os alunos estariam bastante capacitados e teriam uma visão completamente diferente sobre a autoavaliação, como apresentavam no início deste projeto. De facto, este foi capaz de mudar mentalidades, percepções e até a autonomia dos alunos. Senti que começaram a acreditar mais neles próprios e a empenharem-se nas aulas para puderem escrever coisas positivas no fim da semana, trazendo-lhes um sentimento de sucesso. Poderemos verificar estas afirmações no *focus grupo* de pós ação que apresentarei de seguida, acompanhado de todos os dados recolhidos, desde entrevista à docente e questionário aos alunos.

4.5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.5.1. Entrevista à docente titular de turma

Inicia-se esta apresentação de dados com a transcrição da entrevista de pré-ação à docente titular de turma (Apêndice XVI).

Nesta entrevista, é notável que a professora cooperante atribui importância à autoavaliação e entende a mesma como uma forma dos alunos refletirem sobre aquilo que fizeram, apresentando aspetos a melhorar e o que já está bem. A sua importância é justificada como essencial para se perceber os erros e a reflexão sobre os mesmos para que não se continue a cometer os mesmos erros e evoluir: *“Devem sempre refletir sobre aquilo que foi feito e o que é que deveriam ter feito ou o que é que foi feito bem, aspetos a melhorar”*.

Contudo, a professora confessa não proporcionar momentos em que as crianças possam realizar a sua autoavaliação. Normalmente, apenas fornece *feedback* em relação a exercícios, comportamentos, ações e atitudes que vão desenvolvendo ao longo do dia, chamando a sua atenção a aspetos que devem melhorar. Na planificação, a autoavaliação apenas aparece no

fim de cada período, onde realmente param para se autoavaliarem. No geral, a professora ainda refere que as estratégias de autoavaliação não são as mais desejadas, mas também o tempo que tem disponibilizado para tal não ajuda, como se ilustra pelo seguinte excerto:

Confesso que não realizo, que não, não proporciono grandes momentos para isso. Ahm... eu dou-lhes o meu feedback do trabalho ahm.. isso é a nível constante, mas não lhes dou um tempo para eles pensarem. Digo-lhes, muitas vezes: vejam aquilo que fizeram, vejam como é que deviam ter feito, tenham atenção a isto, tenham atenção àquilo, mas agora um espaço para eles pararem, não... não é habitual.

Apesar de não ser realizada uma autoavaliação contínua, a professora refere o *feedback*, que se for “um *feedback* de qualidade, referenciado aos objetivos de aprendizagem e aos critérios estabelecidos para os apreciar, dá suporte aos alunos para compreenderem, reajustarem e, efetivamente, progredirem” (Araújo, 2015, p.52-53).

A professora refere que os alunos não percebem muito bem porque é que se faz a autoavaliação e acabam por não gostar deste processo. Apesar de tudo, acredita ser necessário existir mais momentos de pausa para que os alunos possam pensar nas coisas: “*Se calhar termos mais momentos de pausa, não é, para eles pensarem nas coisas. Mas o tempo é tão a correr... (...)*”.

Ao encontro desta afirmação, Boavida (1996) refere, em relação aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que “os professores deste nível de ensino concebiam a avaliação como um processo contínuo que permite regular o ensino e aprendizagem. Contudo, confirmou a inconsistência entre conceções e práticas, sendo esta atribuída à dificuldade que os professores têm, face à complexidade da vida na sala de aula, de proporcionar um ensino que esteja em sintonia com as suas conceções”.

Findada a dinamização deste projeto, realizou-se uma nova entrevista à professora cooperante, na qual se verificaram resultados positivos (cf. Apêndice XVI), como a pertinência do desenvolvimento desta investigação, considerando que a professora afirma que os alunos podem “*ver onde é que realmente falharam e onde é que não falharam e qual a consequência que isso vai ter para eles a nível... A nível das aprendizagens.*”, refletindo ainda que as estratégias desenvolvidas no projeto cumpriram com os seus objetivos “*É... eu acho que atingiram esses objetivos pretendidos até porque eles começaram a pensar muito mais em*

tudo”. Deste modo, enumera mais valias como “pensar sobre o que é que aconteceu, sobre aquilo que fizeram, não é? E a ter um bocadinho até de espiro crítico em relação a eles próprios e aos outros” e acredita não terem existido nenhuns pontos fracos “Eu acho que foram todos positivos. Todos os pontos foram positivos porque.... Lá está. Levaram ao objetivo final!”

Relativamente à experiência vivida pelos alunos durante o desenvolvimento deste projeto, quando interrogada sobre essa questão, a docente revelou que considerou a experiência *“Muito positivas, não é? Porque isso notou-se nos resultados!”*. Desta forma, tornou-se necessário questionar sobre as reações dos alunos ao processo de autoavaliação, dado que na entrevista de pré-ação ser referido que os alunos não gostavam nem percebiam o porquê de se fazer autoavaliação. Assim, a professora considera terem existido grandes mudanças, pois *“antes eles estavam muito mais resistentes e ... Com o decorrer do tempo começaram a perder um bocado essa resistência e a aceitar melhor!”*.

A docente ainda é questionada se incluiria este tipo de estratégias na sua prática futura, ao que a mesma responde que

É... Um tema muito interessante, deveria... Eu provavelmente vou aplicar... Mas... Se calhar não da forma como eu queria. Porque os programas são extensíssimos, as atividades são inúmeras e depois acabamos por não conseguir ter tempo para consolidar as aprendizagens e dar o programa até ao fim. Mas... continuo a achar que deve ser implementado e vou tentar implementá-lo no futuro.

Constatamos mais uma vez, como na entrevista de pré-ação, os entraves percecionados no currículo para o desenvolvimento desta avaliação pelos professores com os alunos, contudo, desta vez, após a docente ter presenciado a possibilidade de desenvolver estratégias passíveis de fazer com a turma, passou a existir expectativas para a sua dinamização.

Neste sentido, enquadrámos a resposta da docente, que transmite vontade em querer apostar na mudança e na adoção de algo novo, após ter aprendido estratégias diferentes com a mestranda, no afirmado por Guedes (2019),

“A educação deve ser vista essencialmente como um projeto dinâmico e instável e as escolas que se assumem como organizações aprendentes são aquelas que melhor estão alinhadas com um tempo em mudança e quem nelas se educa, educa-se para a vida”.

4.5.2. Questionário aos alunos

Relativamente ao questionário direcionado aos alunos pré-ação e pós-ação (Apêndice XVII), apresento de seguida, de forma organizada, as informações recolhidas, fazendo uma comparação mais focalizada, de forma a perceber se existiram mudanças nas respostas dos alunos, uma vez que o questionário distribuído continha as mesmas questões, alterando-se apenas a questão 9, que passou de avaliar as estratégias utilizadas pela professora titular da turma a avaliar as estratégias utilizadas neste projeto pela professora em formação “As estratégias de autoavaliação utilizadas na aula com a professora estagiária permitem-me melhorar a minha aprendizagem (diário, cabine).”.

Na pergunta “A minha autoavaliação é realizada todos os dias” (confronta com o gráfico 1), é possível refletir de imediato que os resultados dispersaram comparando com a pré-ação, sendo que antes os alunos achavam que ou faziam sempre ou quase nunca, o que se alterou para algo mais impreciso, devido talvez ao facto de aprofundarem a sua noção de autoavaliação.

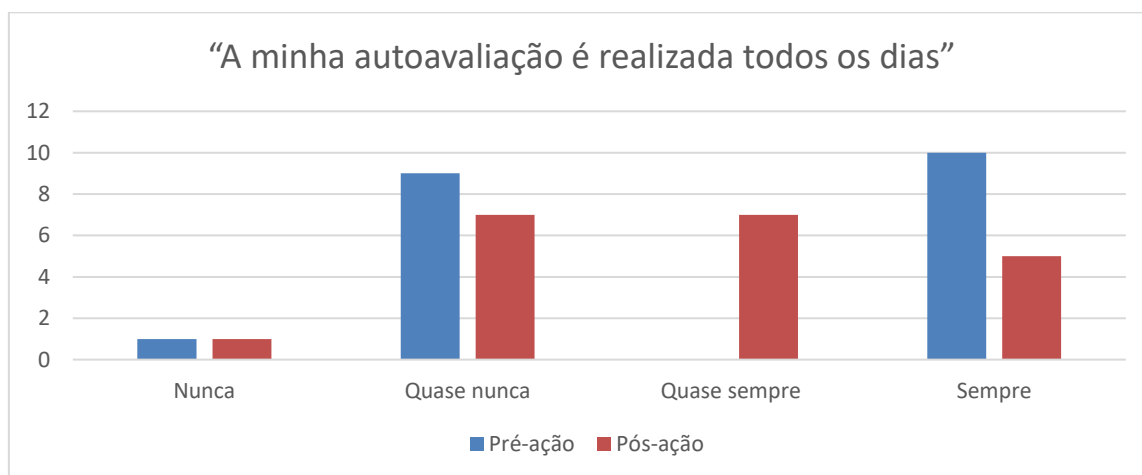


Gráfico 1 – Resultados de pré e pós ação à questão “A minha autoavaliação é realizada todos os dias”

Se a “autoavaliação é baseada na reflexão das minhas atitudes e ações” (confronta com o gráfico 2), foi um dos aspetos a evoluir, no geral, sendo que já nenhum aluno considerou “nunca” e “quase sempre”, refletindo uma total concordância com a afirmação e aumentando consequentemente para dezasseis alunos no “sempre”.

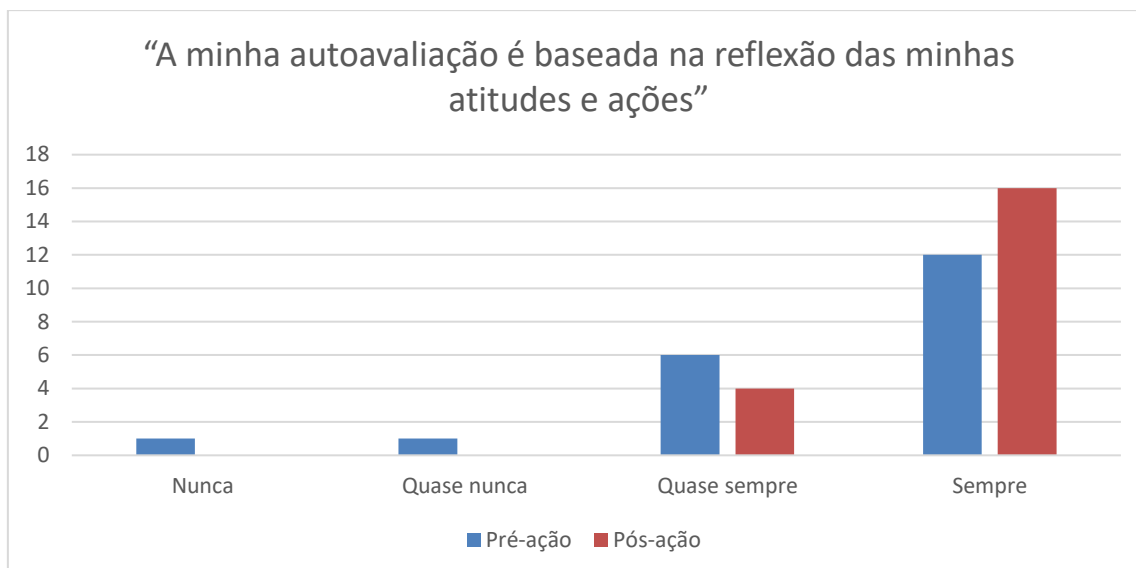


Gráfico 2 – Resultados de pré e pós ação à questão “A minha autoavaliação é baseada na reflexão das minhas atitudes e ações”

Na questão em que os alunos consideram se a sua autoavaliação tem influência na autoavaliação dos colegas (confronta com o gráfico 3), os resultados mantiveram-se no questionário de pós-ação.

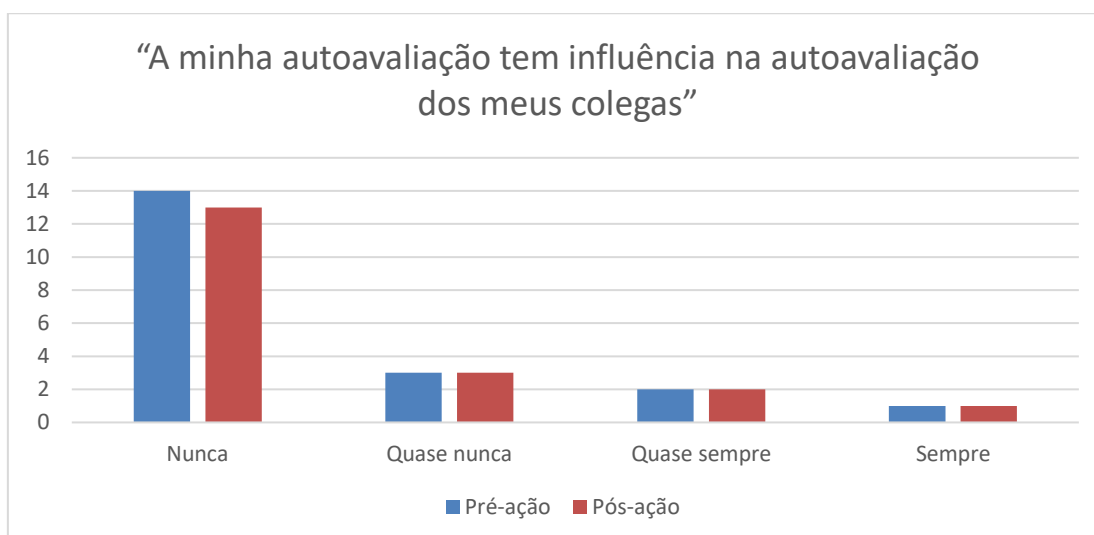


Gráfico 3 – Resultados de pré e pós ação à questão “A minha autoavaliação tem influência na autoavaliação dos meus colegas”

À questão “quando realizo a minha autoavaliação considero a minha evolução desde o início do ano (confronta com o gráfico 4), alguns alunos alteraram as suas perceções, dado que após

a ação, os que consideravam sempre a sua evolução desde o início do ano aumentaram para dez.

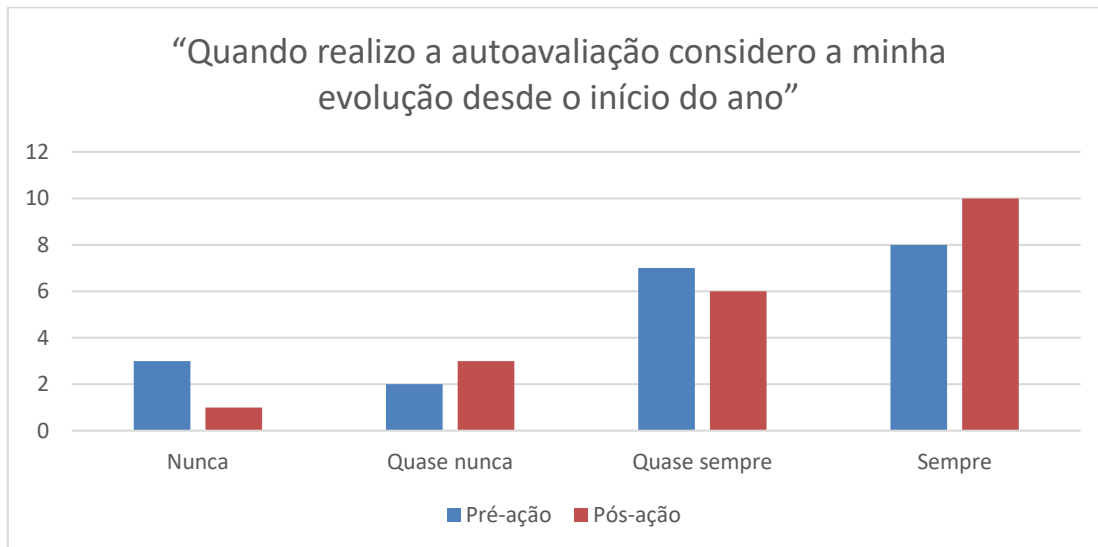


Gráfico 4 – Resultados de pré e pós ação à questão “Quando realizo a autoavaliação considero a minha evolução desde o início do ano”

Na pergunta 5 (confronta com o gráfico 5), três alunos nunca pensam em tarefas de selecionar opções quando pensam em autoavaliação, os resultados também se mantiveram idênticos.

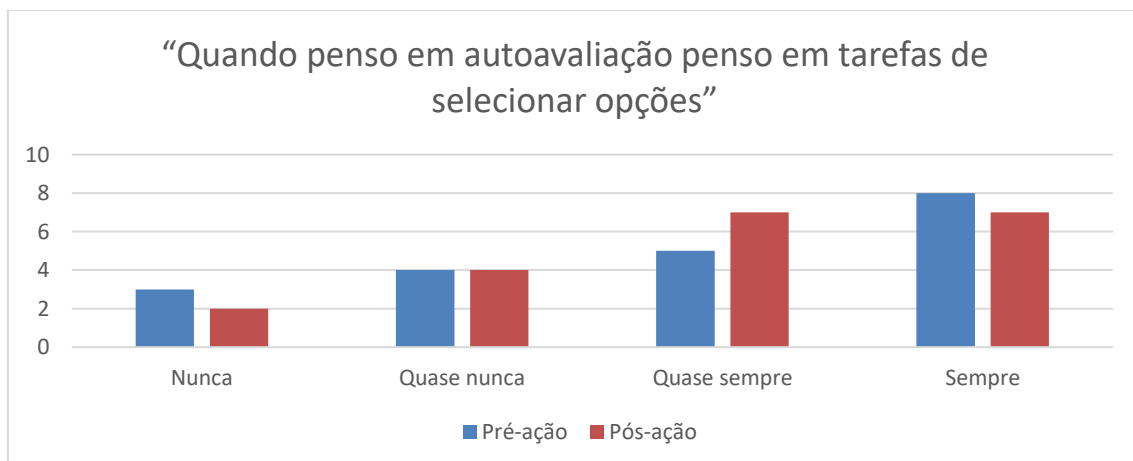


Gráfico 5 – Resultados de pré e pós ação à questão “Quando penso em autoavaliação penso em tarefas de selecionar opções”

De dezassete alunos que não sentiam dificuldades em autoavaliar-se no início do semestre, (confronta com o gráfico 6), existiu uma evolução, pois os oito alunos que nunca sentiam dificuldade passaram a ser doze alunos, no pós-ação.

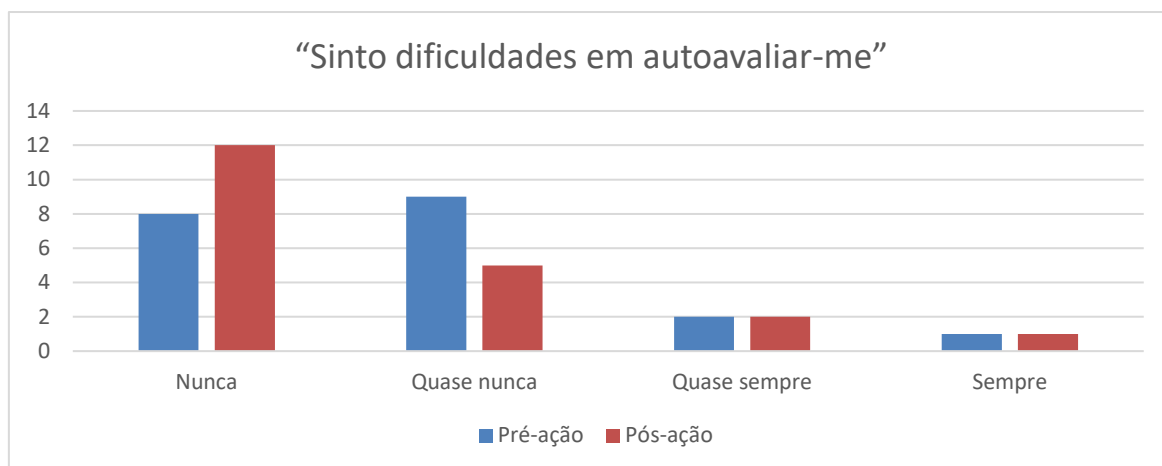


Gráfico 6 – Resultados de pré e pós ação à questão "Sinto dificuldades em autoavaliar-me"

Em relação ao peso dos resultados das provas de avaliação na sua autoavaliação (confronta com o gráfico 7), verifica-se que estes resultados se mantiveram idênticos, sendo que o "nunca" passou a ter apenas cinco alunos e o sempre aumentou de um aluno para quatro, pelo que se evidencia que os alunos passaram a incluir na sua autoavaliação outros parâmetros e aspetos além das provas de avaliação.

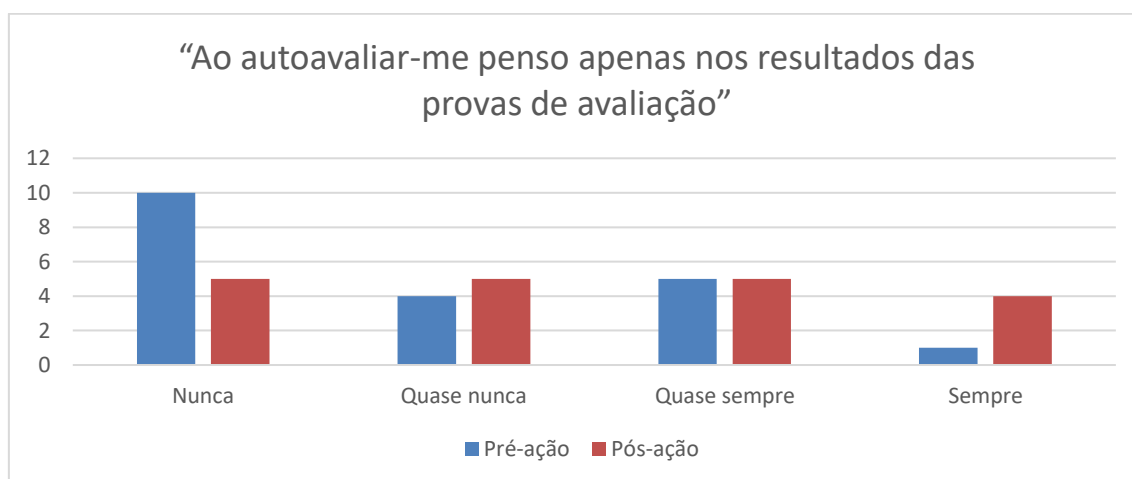


Gráfico 7 – Resultados de pré e pós ação à questão "Ao autoavaliar-me penso apenas nos resultados das provas de avaliação"

Seguindo-se a associação de tarefas e ultrapassagem de dificuldades à autoavaliação (confronta com o gráfico 8), encontra-se algumas alterações nos resultados de pós-ação, pois desta vez, nenhum aluno respondeu nunca, sendo que o sempre e o quase sempre receberam estes alunos, o que revela mais atenção pela parte dos alunos no processo de ultrapassagem de dificuldades.

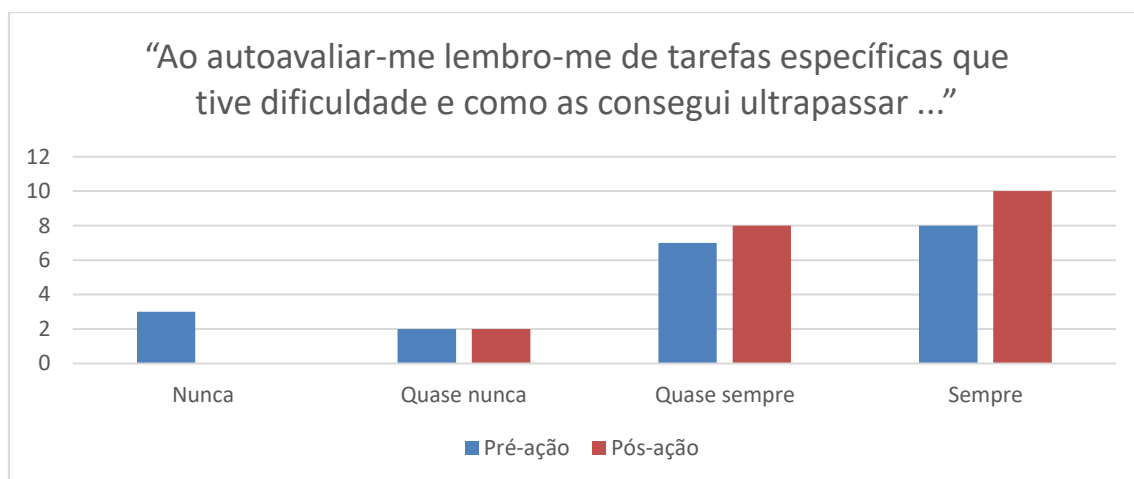


Gráfico 8 – Resultados de pré e pós ação à questão “Ao autoavaliar-me lembro-me de tarefas específicas que tive dificuldade e como as consegui ultrapassar, explicando esse processo”

Os alunos ainda tiveram de refletir sobre se as estratégias de autoavaliação utilizadas na aula lhes permitem melhorar a sua aprendizagem (confronta com o gráfico 9), ao que cinco alunos não concordam, pois três alunos acham que as estratégias utilizadas nunca os ajudam a melhorar e dois alunos acham que quase nunca ajuda. Sendo que, dos alunos que concordam com esta afirmação, seis apontam que quase sempre acontece e nove defendem que sempre acontece. Nesta questão encontramos a maior das evoluções, sendo que desta vez a questão foi formulada direcionando-se às estratégias utilizadas pela professora estagiária, como foi o caso do diário de autoavaliação, da autoavaliação grupal e da autoavaliação oral pelo telefone. Posto isto, não existiu nenhum aluno a discordar de que as estratégias permitiam melhorar a sua aprendizagem, pelo que os 20 alunos se distribuíram equitativamente pelo quase sempre e sempre, dez alunos em cada uma destas opções.

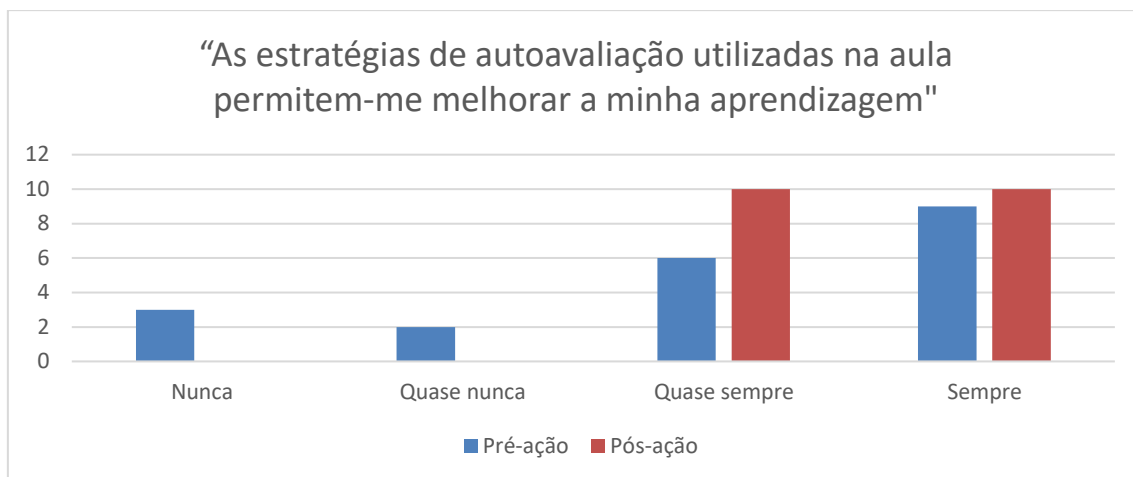


Gráfico 9 – Resultados de pré e pós ação à questão “As estratégias de autoavaliação utilizadas na aula permitem-me melhorar a minha aprendizagem”

Por fim, (confronta com o gráfico 10), a maioria dos alunos percebia que a autoavaliação influencia o seu sucesso escolar, pois catorze alunos dizem que influencia sempre e três que influencia quase sempre. Contudo, ainda existem dois alunos que acham que quase nunca influencia e um outro aluno que acha que a autoavaliação nunca influencia o seu sucesso escolar. Após finalizada a ação, a única resposta selecionada no nunca deixou de existir, aparecendo mais um aluno que afirma que a autoavaliação influencia sempre o sucesso escolar.

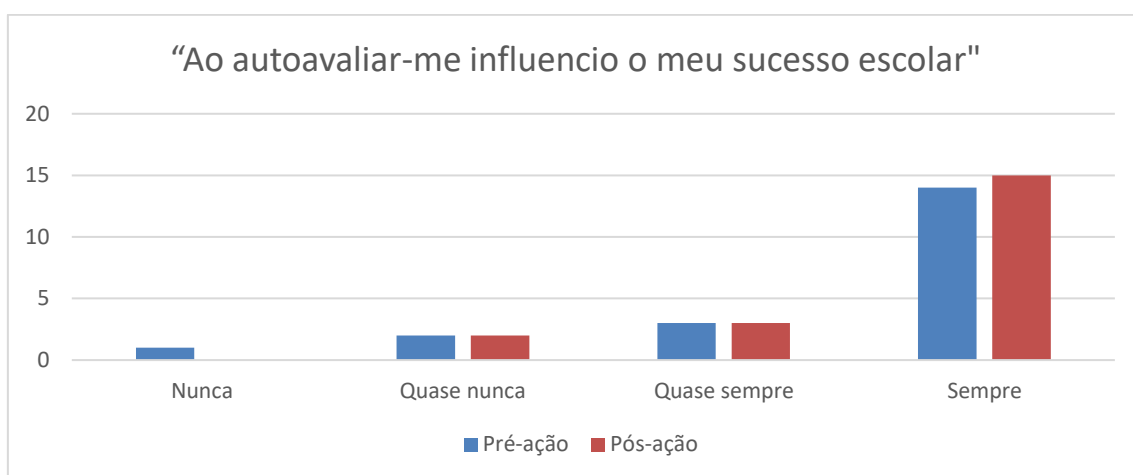


Gráfico 10 – Resultados de pré e pós ação à questão “Ao autoavaliar-me influencio o meu sucesso escolar”

De facto, após analisados estes dados, comparando o questionário de pré-ação com o de pós-ação, verifica-se uma evolução em certos aspetos. É de referir que devido ao tempo reduzido

de desenvolvimento deste projeto, não é possível evoluir e encontrar diferenças esmagadoras nos alunos, contudo, dado o tempo em que este decorreu, já se conseguem encontrar algumas mudanças que evidenciam a influência positiva deste projeto na vida escolar dos alunos, assim como nas suas perceções da autoavaliação.

Como o questionário acaba por ser algo mais superficial, senti a necessidade de realizar um *focus grupo* com seis alunos, de forma a perceber com mais detalhe o impacto deste projeto.

4.5.3. *Focus grupo*

Este *focus grupo* teve como objetivo perceber o impacto que este projeto teve nos alunos, pelo que foi realizado com seis alunos da turma, seguindo um diálogo orientado pela professora em formação, que se traduziu numa conversa com duração de cerca de 30 minutos.

Analisando o *focus grupo* realizado com seis alunos pós-ação (Apêndice XXIII), verificamos que os alunos já têm uma noção mais formada e positiva sobre a autoavaliação, até constatando que todas as estratégias contribuíram para que melhorassem as aprendizagens e dificuldades, remetendo a uma das funções da autoavaliação, que é perceber as suas competências e “habilidades”, como uma das alunas refere, para melhorar e alcançar objetivos:

Professora Estagiária – Acham que as sessões de autoavaliação, com a cabine telefónica e o diário, contribuíram para compreenderem melhor as vossas aprendizagens e dificuldades? Porquê?

P: Eu acho que sim, porque assim nós podemos saber mais de nós não é? E ser sinceros connosco mesmos. E nós também fizemos aquela ficha de anónimos, que eu acho que nós precisamos ser sinceros porque ninguém vai ver.

He: Para mim é bom fazer isto porque assim conseguimos descobrir coisas que nós antes não sabíamos. Hmmm se conseguíamos fazer, mas afinal conseguíamos e descobrimos habilidades que tínhamos e também conseguíamos seres mais honestos, ajudar mais os colegas e.... Para mim foi bom.

Ha: Eu acho que.... Eu acho que ajuda a ser mais honestos e a compreender como é que nós funcionamos. As nossas habilidades e isso ...

PE: Porque acham que vos ajudou a melhorar?

D: Ahhh porque... Como o diário nos ajuda a perceber o que nos melhoramos, o que precisamos de melhorar, depois tipo chegamos a algum sítio. Aproveitamos para estudar o que nos não sabíamos, o que já sabemos para melhorar.

Ainda foi possível entender que para os alunos conseguirem preencher o seu diário semanalmente, começaram a ficar mais atentos nas aulas para puderem depois escreverem aspetos positivos e a melhorar, focando-se consequentemente na sua aprendizagem. Além disso, todos concordam que a persistência das sessões, ou seja, com o passar do tempo e a regularidade semanal de autoavaliação, tornou esta estratégia mais fácil e positiva para os alunos, trazendo-lhes até algum gosto já nas últimas sessões, como se verifica de seguida:

PE: Sentem que depois de realizarem as sessões o vosso empenho ou foco na aprendizagem se alterou? Como?

He: Para mim sim. Sim conseguimos ahm... fazer mais coisas e por exemplo eu antes não gostava de fazer o diário e não conseguia fazer nada e agora já consigo fazer mais facilmente.

PE: Então achas que com o passar do tempo conseguiste começar a refletir mais?

He: Sim

A: Eu antes no diário não conseguia... Nem.... Só punha a data. Não fazia o texto. Agora melhorei e comecei a fazer... E fiz mais vezes.

PE: Pois foi. Porque é que achas que isso mudou?

A: Porque eu fiquei mais atento.

PE: Empenhaste te mais não foi?

A: Sim

Com estas sessões, os alunos retiraram benefícios influenciadores na sua aprendizagem, sendo que os próprios admitem que a autoavaliação contribuiu para se consciencializarem sobre o que tinham de estudar, o que deviam melhorar e como, como se constata no diálogo:

PE: Consideram estas sessões importantes para a vossa aprendizagem? Porquê?

D: Eu acho que é importante fazermos isto porque assim.... estudamos o que não sabemos e assim depois se tivermos dúvidas perguntamos as professoras se podemos ir ver ao diário o que não sabemos e assim... E assim depois se tivermos dúvidas perguntamos as professoras se podemos ir ver ao diário o que escrevemos lá que tivemos dúvidas e o que nós temos para ir estudar. Porque assim não ficamos inteligentes, mas se perguntarmos a professora e... E sabemos o que temos dúvidas e se estudamos já ficamos e é melhor.

P: Acho que foi importante para nós melhorarmos e aprendemos mais. Praticarmos.

A: Foram. Porque.... Antes nós não... Ainda não sabíamos de algumas coisas e agora já sabemos melhor algumas coisas, coisas novas.

T: Sim! Para nos ajudar a sermos melhores... Ah... A melhorarmos em diversas coisas.

He: Sim! Porque assim conseguimos lembrar de coisas que nós fazíamos e conseguíamos melhorar coisas que não fazíamos direito.

Ha: Sim! Porque pode melhorar a nossa aprendizagem. E conseguimos perceber como é que nós evoluímos de antes para agora.

Os alunos também referem que é uma forma de perceberem o seu percurso desde o início até agora, fazendo esta reflexão semanal. Evidencia-se, assim, que o *feedback* que fui fornecendo aos alunos ao longo das semanas também contribuiu para que eles não desistissem e soubessem que tinham sempre um apoio quando precisassem, como o D. referiu anteriormente. Posto isto, surgiu a questão de como é que este diálogo que mantinha com eles ao longo das sessões contribuiu para aprendizagem deles. Ao que os alunos responderam de forma coincidente, como se confirma nas afirmações apresentadas:

A: Quando alguém diz alguma coisa que eu ainda não sei... E depois... E depois eu... A pessoa me diz e depois eu começo a saber e depois começo a estudar mais isso e depois já... Já fico bom...

PE: Então ajuda para tu pensares no que tens que melhorar?

A: Sim

T: Acho que ajudou muito porque assim tínhamos ideias mais depressa e assim tínhamos mais ideias para não estarmos sempre a fazer as mesmas que pensávamos.

He: Eu acho que o papel ajudou muito porque foi a partir da sessão que vocês entregaram o papel que eu comecei a entender o que era para fazer e já consegui fazer muito melhor do que antes. Porque eu não escrevia quase nada, só uma... uma coisinha ou outra

PE: E por exemplo quando eu vos dava ideias ajudava?

TODOS: Sim

Ha: Acho que sim porque ajuda-nos na criatividade e quando nós por exemplo não sabemos alguma coisa e tu ajudas, tu ou a outra professora, conseguimos aprender melhor e para a próxima já sabemos e aprendemos cada vez mais.

P: Eu acho que quando alguém nos incentiva a fazer uma coisa boa, de tipo feedback, nos ajudar, nos ajuda a melhorar. Quando uma pessoa nos incentiva a fazer uma coisa boa nos ajuda.

PE: E porque é que achas que ajuda? Muda alguma coisa?

P: Sim, porque nós nos acreditamos mais em nós.

Para eles, estes *feedbacks* surgem em vários formatos, desde ajuda mais direta, como a distribuição de tabelas para facilitar o surgimento de aspetos a considerar, até ao incentivo e apoio moral, orientando o seu pensamento e dialogando de modo a chegar a alguma conclusão concreta sobre o que poderiam escrever. Ambos concordaram que este *feedback* os ajuda, pois passam a acreditar mais neles, sabendo que os professores também acreditam neles e os ouvem, lhes respondem e os orientam para melhorar, sempre em seu favor.

De um modo geral, os alunos identificaram estas estratégias de autoavaliação como positivas para a sua aprendizagem, afirmando que os ajudava a melhorar, a saber o que deviam

aprender e a entenderem que também já melhoraram vários aspetos, comparando com o início deste percurso, como um dos alunos refere de seguida:

Ha: Eu acho que foi positivo fazer isto todas as semanas porque assim ajudava-nos... Ahm... na nossa autoavaliação. A saber o que devemos melhorar, a saber o que devemos aprender, a saber o que devemos treinar ou como melhorar e saber o que nós melhoramos... E fazer coisas boas.

PE: E menos positivo? Acham que trouxe alguma coisa que não foi assim tão boa?

D: Tipo... Sempre que nós fazíamos o diário eu não gostava... Nós perdemos o tempo para depois estudar com a professora. E tipo... O diário nos ajuda, mas tipo também pára ali as aulas.

De entre os aspetos menos positivos, os alunos destacam a quebra com os conteúdos que estão a explorar na aula, o que de facto acontece, por não ser algo que faz parte da sua rotina diária. Além disso, todos concordaram que esta reflexão semanal deveria ser realizada no fim da semana, ou seja, na sexta-feira, para que pudessem fazer uma autoavaliação mais globalizada da semana. Contudo, como os dias de estágio não coincidiam com a sexta-feira, era impossível concretizar dessa forma. Estas sugestões verificam-se ainda no diálogo:

He: Eu preferia que o diário fosse na sexta-feira que assim seria a semana completa das aulas.... E não na quinta. Porque assim não íamos saber o que íamos aprender na sexta e podíamos escrever nas aulas.

P: Às vezes quando eu termino não tenho mais nada para fazer, mas eu acho que de resto é bom. Acho que não tem nada de negativo.

Finalizando este *focus grupo*, posso destacar que este projeto constituiu um grande momento de evolução aos alunos, quer a nível de competências de reflexão e de escrita, mas também mudaram a sua noção sobre autoavaliação, criando uma ideia mais saudável sobre a mesma. Essa perspetiva foi igualmente assumida pelas crianças:

P: Eu gostei e acho que foi muito fixe, que nos conseguimos fazer diário, melhoramos a nossa letra, conseguimos fazer direito e consegui fazer um texto muito grande. Consegui fazer as coisas para mim, eu senti que foi bom.

PE: E quem não gostou no início acha que mudou alguma coisa?

A: Mudou. Antes eu não sabia fazer nada... Não me lembrava das coisas. Agora já me lembro mais das coisas, já faço o texto...

PE: Achas que derivou da passagem do tempo?

A: Sim...

T: Eu não gostei, adorei!

PE: Desde o início?

T: Sim! Porque era ótimo para nos ajudar!

PE: Porque é que achas que te ajudava?

T: Para refletir sobre diversas coisas.

PE: E ao refletir em que achas que isso ajudava?

T: Ajudar-me a ser melhor nisso.

[...]

He: Eu e o R. estávamos a falar depois o R. perguntou se eu gostava de fazer o diário e eu disse que não e depois ele também não gostava e depois ele disse assim se podíamos gostar... E depois eu disse talvez... Que era quase impossível, mas afinal.... Isso... Mas afinal isso era mentira... Porque eu acabei por gostar porque também consegui ter mais criatividade, principalmente quando começamos a fazer com mais Uhm.....mais diariamente?

PE: Mais regularmente?

H: Mais regularmente.

O facto de prestarem mais atenção aos detalhes, às aulas, analisarem as suas ações e atitudes, mas também o que sabem e não sabem, avaliarem-se a si próprios em busca de um eu melhor e mais completo, tudo isto engloba uma maturação e desenvolvimento de várias competências presentes no PASEO, como o espírito e pensamento crítico, o pensamento criativo e também o desenvolvimento pessoal e a autonomia.

Como já foi referido, este projeto teve uma duração não muito longa, mas parecem existir indícios que nos permitem assumir que eles desenvolveriam um gosto ainda maior e melhorariam a sua autoavaliação, mas também as suas aprendizagens, caso este projeto fosse mais duradouro. Isto com base nas afirmações recolhidas dos alunos, em que referem que com o passar do tempo desenvolveram um gosto maior pelo diário e que se comesçassem agora já gostavam, como podemos averiguar no diálogo seguinte:

H: Eu gosto mais agora porque antes eu não conseguia fazer e agora já consigo escrever muitas mais coisas e no último diário que nós tivemos, que foi ontem, eu já consegui fazer o texto sozinho.

PE: Já consegues refletir melhor, não é?

H: Sim! Muito melhor!

A: Eu ontem também consegui fazer o..... Quase o texto quase todo sozinho! E as perguntas todas!

P: Eu vi o A. a conseguir fazer!

D: Porque... Eu fui gostando por causa de que tipo... Antes eu não gostava porque eu não estava a perceber porque nós fazíamos.... Era chato...

PE: Não percebias porque estávamos a fazer aquilo?

D: Porque eu queria ir estudar e vocês punham aquilo e eu não estava a gostar

PE: Mas afinal aquilo contribuiu ou não?

D: Sim! Nos ajudou tipo quando chegou mais ou menos na metade eu já fui... Já fui percebendo... Já fui percebendo porquê fazemos aquilo

PE: Então porque é que fazíamos aquilo?

D: Porque... Para nos ajudar... Tipo daqui a alguns anos nos ajudar na mesma e nos lembrarmos daquilo e depois pegamos numa folha e fazemos

PE: Com mais facilidade?

D: Com mais fácil, como já aprendemos neste ano e já nos ajudar....

Se toda esta mudança aconteceu num curto período, existiriam ainda mais progressos com um desenvolvimento do projeto em longos períodos. Também salientar que os alunos constataram que estas sessões seriam uma mais-valia para o seu futuro, quando tivessem de realizar autoavaliação, já teriam mais facilidade e estariam mais à vontade, atribuindo uma simplicidade a este processo tão importante.

4.6. DISCUSSÃO AGREGADA DOS RESULTADOS

Esta investigação teve como foco principal o processo de autoavaliação dos alunos do 1.ºCEB, num contexto educativo contextualizado, em que se ascendia à autonomia, reflexão e empenho dos alunos, indo ao encontro da formação de um cidadão que reflita o PASEO.

Após analisados todos os dados e informações provenientes do trabalho investigativo, seguem-se algumas conclusões sobre o seu todo, com o intuito de responder à questão de investigação inicial “De que forma é que a autoavaliação pode influenciar o sucesso escolar dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?” e aos objetivos delineados.

Durante a dinamização deste projeto, foi possível alcançar o objetivo 1 – Promover a autoavaliação do aluno –, pois realizaram-se várias dinâmicas de autoavaliação, desde a autoavaliação grupal, oral e por escrito. Além disso, a par do objetivo 1 esteve sempre presente o objetivo 2– Desenvolver uma relação de diálogo entre professor e aluno –, pelo que este também foi desenvolvido com sucesso, como se verifica nas respostas dos alunos no *Focus grupo*, pois existiu sempre um diálogo entre a professora em formação e a turma, com o intuito de incentivá-los a procurar melhorar, apoiando e orientando as suas reflexões. O mesmo acontece no objetivo 3 – Gerar um *feedback* constante e progressivo ao aluno –, pois

o *feedback* foi sempre gerado constantemente e progressivamente a cada um, enquanto estes realizavam a sua autoavaliação.

A nível empírico, também se verificam todos os objetivos completos. O primeiro objetivo, que se refere à compreensão “da perspetiva dos alunos sobre a autoavaliação”, foi constatado durante os questionários feitos à turma, mas também na entrevista à docente. Este objetivo obteve um resultado diferente no início e no fim do projeto, como podemos comparar em ambos os dados recolhidos de pré e pós-ação, e ainda na análise do *focus grupo* final. De facto, os alunos tinham uma visão negativa e uma atitude de resistência perante a autoavaliação, considerando-a inútil, opinião esta que mudou drasticamente no fim do desenvolvimento das estratégias. Os alunos revelam, agora, uma atitude positiva e mais aberta acerca deste processo de avaliação, admitindo a sua importância para as suas aprendizagens, entendendo-o agora como algo enriquecedor.

Por fim, era esperado “compreender de que forma a autoavaliação influencia o sucesso dos alunos do 1.ºCEB”, indo ao encontro da questão de partida. Este aspeto pode ser verificado na entrevista de pós-ação, assim como no *focus grupo*, onde tanto os alunos como a professora cooperante afirmam existir uma evolução no espírito crítico dos alunos, empenho e atenção durante as aulas e na autonomia e vontade de aprender e melhorar. Posto isto, evidencia-se que ao refletir sobre as ações e atitudes, procurando ser melhor e autoavaliando-se semanalmente, desenvolvem-se várias competências, capacidades e atitudes, desenvolvendo-se conseqüentemente o sucesso dos alunos, pois estes esforçam-se para ser melhores no processo de aprendizagem, o que significa ter mais sucesso neste processo.

O balanço deste projeto, que no início teve um acolhimento tão relutante por parte dos alunos, acabou por ser positivo, desdobrando-se num crescimento pessoal e académico dos envolvidos. Assim sendo, podemos concluir que a aprendizagem parte do próprio aluno, sendo este o agente principal neste processo. Como afirma Ponte (2005, p.15) “A aprendizagem decorre assim, sobretudo, não de ouvir directamente o professor ou de fazer esta ou aquela actividade prática, mas sim da reflexão realizada pelo aluno a propósito da actividade que realizou”.

5. REFLEXÃO FINAL

O segredo da felicidade é simples: descobre o que gostas realmente de fazer e, depois, canaliza todas as tuas energias nesse sentido. Assim que o fizeres, terás uma vida rica e todos os teus desejos se concretizarão fácil e graciosamente.

(O monge que vendeu o seu ferrari, Robin Sharma)

E assim chego à reflexão final de todo o trabalho desenvolvido ao longo do percurso da formação inicial de professora. Um percurso que refletiu felicidade e que confirmou a certeza do que realmente quero fazer para o resto da vida, ensinar e aprender com crianças, partilhando a felicidade com elas, porque é o que realmente gosto de fazer.

Inerente à formação ao longo do estágio curricular, desenvolveram-se os conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos de forma integral, como se revela ao longo dos quatro capítulos deste Relatório de estágio. De uma forma mais evidente, e contribuindo inevitavelmente para a minha formação académica, encontram-se explanados no primeiro capítulo os conhecimentos científicos, mobilizados ao longo do documento. Também o conhecimento curricular é aprofundado neste capítulo, implicando diretamente nos conhecimentos pedagógicos e didáticos. Estes dois conhecimentos intensificam-se no terceiro capítulo, ao refletir sobre o estágio e a ação educativa nos contextos. Neste sentido, destaco ainda a formação pessoal e social dado o contacto com o estágio curricular. O último capítulo acaba por aglomerar todos os conhecimentos ao desenvolver a dimensão investigativa. De um modo geral, este documento evidencia o constante diálogo entre a teoria e a prática.

Ao nível das aprendizagens, destaco o estabelecimento de relações entre professor e aluno como fulcral para os processos de ensino e de aprendizagem, a importância do *feedback*, os vários papéis de um professor, desde a orientação educativa a conselhos de turma e também as vantagens da existência de diálogo entre professores. De facto, a gestão do tempo é algo a realçar, dado que foi algo que melhorou, tanto ao imprimir ritmo adequadamente, como ao planificar com mais consciência do tempo. Tive sempre em consideração a adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem, evidenciando criatividade durante as aulas e segurança na criação de uma interação facilitadora e dinamizadora da aprendizagem, pelo

que o clima de sala de aula e a relação entre mim e os alunos fosse sempre muito boa, apesar de precisar, por vezes, apresentar uma postura mais séria quando o ruído em sala aumentava. As várias tarefas foram sempre planejadas de modo a existir um encadeamento lógico, promovendo a autonomia dos alunos e espelhando o construtivismo, para que fossem os alunos os autores do seu conhecimento, com a minha orientação. As atividades propostas foram, em grande parte, desenvolvidas com sucesso, adaptando-se sempre às necessidades e interesses dos alunos. No entanto, alguns imprevistos surgiram, como a indisponibilidade de recursos materiais ou a necessidade de alterar o ritmo das atividades. Nesses casos, foi fundamental a flexibilidade e a capacidade de decisão contextualizada da docente, procurando sempre alternativas que permitissem alcançar os objetivos previstos. Além disso, demonstrei iniciativa, juntamente com o meu par pedagógico, criando de raiz três projetos educativos, englobando todas as turmas que tínhamos contacto e expandindo para o resto da comunidade escolar, com a ajuda e colaboração das professoras cooperantes.

Comparando a minha intervenção educativa com o início do ano, verifico que existiu uma grande evolução, desde a elaboração de planificações, a diversidade de estratégias e a minha assertividade. Termino esta etapa com confiança na minha prática profissional, refletindo sobre as experiências vividas e construção deste relatório como momentos de transformação.

Enquanto futura docente pretendo continuar a investir na formação contínua, participando em cursos, *workshops* e formações que me permitam aprimorar as práticas pedagógicas e atualizar os meus conhecimentos. Estarei sempre em busca de explorar novas metodologias de ensino, que possibilitem uma aprendizagem mais ativa e significativa dos alunos, não esquecendo a inclusão de todos, promovendo equidade dentro de sala de aula. Por fim, considero basilar estabelecer e fortalecer a parceria com as famílias dos alunos, para uma maior colaboração nos processos de ensino e de aprendizagem.

Consomando esta reflexão, considero esta experiência docente efetivamente enriquecedora e desafiadora. Aprendi bastante com os colegas de profissão, mas também com os alunos e estou confiante de que poderei continuar a contribuir para a formação dos jovens cidadãos.

Como já descobri o que realmente gosto de fazer, devo seguir a indicação de Robin Sharma “canaliza todas as tuas energias nesse sentido”.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interações*, (1), 25-53.
- Abrantes, P. (2008). *Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino* (Doctoral dissertation, Instituto Superior de Ciencias do Trabalho e da Empresa (Portugal)).
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no campo educativo*. Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Coleção NovaCIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alcantara, E. F. S. (2020) *Rotação por Estações de Aprendizagem*. In Alcantara, E. (org.) *Inovação e Renovação Acadêmica: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas*. Editora FERP.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Livraria Almedina.
- Alsina, À. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto Editora.
- Alves, C. M. M. F. (2019). *Operacionalização dos Processos de Suporte Implementados ao Abrigo da Atual Legislação dl 54/2018 e Estudo Comparativo dos Mesmos Desenvolvidos À Luz do Anterior dl 3/2008* (Master's thesis, Instituto Politecnico do Porto (Portugal)).

- Alves, L. A. M., Gago, M., Lagarto, M. (2021). Vinte anos das jornadas internacionais de educação histórica. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Alves, M. P. (2004). Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. & Cardoso, A. P. (2014). A investigação-ação e as suas modalidades. In J. Amado (Coord.), Manual de Investigação Qualitativa em Educação. (2.ª ed., pp. 187-203). Imprensa da universidade de Coimbra.
- Amado, N. Canavarro, A.P. Carreira, S. Ferreira, R.T. & Vale, I. (2019). Encontro de Investigação em Educação Matemática: Conexões matemáticas.
- Amor, E. (1993). Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia. Lisboa: Texto Editora.
- Amorim, G., Damasceno, E., Nunes, K. & Lima, A. (2020). Avaliação diagnóstica: uma prática necessária à ação docente. VII Congresso Nacional de Educação.
- Andrade, T. O. (2022). A importância do ensino com géneros textuais como meio de aprendizagem. Cadernos da Pedagogia, 16(35).
- Araújo, F. M. R. D. (2015). A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Teoria Curricular e Avaliação. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.
- Araújo, M.J. (2009). Crianças ocupadas.
- Bacich, L., & Moran, J. (2015). Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista Pátio, 17(25), 45-47.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2009). O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica.

- Barbosa, M. L., & do Amaral, S. F. (2021). Aplicativos e gamificação na educação: possibilidades e considerações. *Brazilian Journal of Development*, 7(3), 23974-23987.
- Barca, I. (2017). Educação história e história da educação. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de pedagogia*, 40 (3), 95-133.
- Bartolomeis, T. (1981). Avaliação e orientações: Objectivos, instrumentos e métodos. Livros Horizonte.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In A. P. Costa, A. Moreira & P. Sá (coord.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*, vol. 2, (pp. 13–35). Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao_Vol2_Digital.pdf.
- Beane, J. A. (2003). A essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola:perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa & C. Fino (Org.). *A escola sob suspeita* (pp. 375-384). Edições Asa
- Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação. Fundação Manuel Leão.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. LaPEADE.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

- Camargo, C. C. O. & Mendes, O. M. (2013). A avaliação formativa como uma política includente para a educação escolar. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 2(2).
- Canavarro, A. P. (2017). O que a investigação nos diz acerca da aprendizagem da matemática com conexões—ideias da teoria ilustradas com exemplos. *Educação e Matemática*, 144-145.
- Cardoso, A. P. (2014). Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores.
- Cardoso, J. F. A. (2018). O cinema na aula de História: a ficção como recurso. (Relatório de Estágio). Faculdade de Letras – Universidade do Porto.
- Carlos, A., Galante, S., Lamy, F., Silva, P. & Gaspar, M. I. (2018). Formação inicial de professores: Que supervisão na qualificação docente?. *Revista de Estudos Curriculares*, 9 (1), pp 122-141
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1994). Projecto educativo.
- Carvalho, G. S. & Freitas, M. L. V. (2010). Metodologia do Estudo do Meio. Plural editores.
- Castro-Caldas, A. (2002). O Cérebro Analfabeto. A influência do conhecimento das regras da leitura e da escrita na função cerebral. Bial.
- Cortesão, L. (1993). A avaliação formativa-que desafios?. Coleção Cadernos Pedagógicos. 1.ª ed. Edições ASA.
- Costa, J. A., Ribeiro, C. (2023/2024). Prática de Ensino Supervisionada | Documento Orientador. ESE-P. Porto.
- Costa, M., Querido, D., & Rato, J. (2020). O impacto das tecnologias no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Saúde*, 12(Especial), 60-60.

- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. Review of educational research, 58(4), 438-481.
- Decreto-Lei (DL) 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, Série I. Lisboa: Assembleia da República.
- Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/18 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.
- Diogo, F. (2010). Desenvolvimento Curricular. Plural Editores.
- Diogo, F. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular: desafios, exigências e implicações. In I. Teixeira & F. Diogo (Org.), Autonomia e Flexibilidade Curricular: Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021 (pp. 13-33). CFAE Marco e Cinfães.
- Duarte, P. & Moreira, A. I. (2021). Os futuros professores e a investigação-ação: das práticas às conceções. Indagatio Didactica, 13 (4), pp 145-160
- Duarte, P. (2021). Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Duarte, P. (2023). Felizmente há escola!: a escola como espaço para e em cidadania.
- Esteves, A. J. (2001). A investigação-acção. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), Metodologia das Ciências Sociais (pp. 251-278).
- Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores. 4. ed., Porto Editora.
- Fardo, M. L. (2013). A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. Renote.
- Fernandes, D. (1994). Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto Editora.

- Fernandes, D. (1994). Resolução de Problemas: investigação, ensino, avaliação e formação de professores. In Brown, M., Fernandes, D., Matos, J. F. & Ponte, J.P. (orgs.), Educação Matemática (Pp. 45-104). Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. Revista portuguesa de Educação, 19 (2), 21-50.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. Educação e Pesquisa, 33, 581-600.
- Fernandes, D. (2019). Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. Linhas Críticas, 25, pp. 644-660.
- Fernandes, D., Machado, E. A. & Candeias, F. (2020). Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas de processos de formação no projeto MAIA (2019-2020). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Fernandes, I. M. B., Pires, D. M., & Delgado-Iglesias, J. (2018). Perspetiva Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente (CTSA) nos manuais escolares portugueses de Ciências Naturais do 6º ano de escolaridade. Ciência & Educação (Bauru), 24(4), 875-890.
- Ferreira, C. (2007). A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula, Porto Editora
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. Revista portuguesa de Pedagogia, 40 (3), 71-94.
- Ferreira, R., & Morosini, M. (2019). Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no ensino superior. Revista Docência do Ensino Superior, 9, 1-19.

- Formosinho, J. (1998). O Ensino Primário – de Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo – Intermédio de Educação Básica. Cadernos PEPT 2000, n.º 18. Lisboa: Ministério da Educação/Programa de Educação Para Todos.
- Formosinho, J., Monge, G. & Formosinho, J. O. (Orgs.) (2016). Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos avançados, 15, 259-268.
- Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (1996). Educational research. An introduction. Longman Publishers.
- Galveias, M. (2008). Prática Pedagógica: cenário de formação profissional. Revista Interacções, 6-17p.
- Germinari, G. D. (2011). Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. Revista HISTEDBR On-line, n.42, p. 54-70
- Gomes, J. A. C., Santos, J. R. T., Barbosa, G. V. D., & de Carvalho, G. B. (2019). Aplicação de ferramenta computacional na otimização e mitigação de custos na roteirização da logística de transporte de cargas. Brazilian Journal of Development, 5(7), 7703-7716.
- Gonçalves, J. C. B. (2007). Jornal Escolar: da periferia ao centro do processo educativo. In Moisés de Lemos Martins & Manuel Pinto (Orgs.) (2008) Comunicação e Cidadania – Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho)
- Gravemeijer, K. P. E. (2005). O que torna a Matemática tão difícil e o que podemos fazer para o alterar. Educação matemática: caminhos e encruzilhadas, 83-101.
- Hadji, C. (2001). Compreender que a avaliação formativa não passa de uma “utopia promissora”. In Avaliação desmistificada, 15-25. Artmed.

- Kemmis, S. (2007). Action research. In M. Hammersley (Ed.), Educational research and evidencebased practice (pp.167-180). Sage Publications.
- Landier, J.-C. & Barret, G. (1994). Expressão dramática e teatro. Edições ASA.
- Lee, P. (2012). 'Walking Backwards into Tomorrow' Historical Consciousness and Understanding History. History Education Research Journal, 10(2), 34-67.
- Lei n.º 46/86 - Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14
- Leitão, F. & Bilimória, H. (2014). A percepção de alunos e docentes sobre a interdependência professor-aluno: A transição entre níveis de ensino. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 5 (1), 73-88.
- Leite, C. (2003). Para uma escola curricularmente inteligente. Edições ASA.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. Educação Unisinos, 16(1), 87-92.
- Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2012). Contextualização curricular: princípios e práticas. Interações, 8(22).
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). Trabalho de Projecto. 1. Aprender por projectos centrados em problemas. Coleção Ser Professor – Edições Afrontamento.
- Letras, A. (2019). Variação linguística: vivendo, conhecendo e respeitando. Edição Letras.
- Lima, E. R. (2014). A influência da fala na escrita dos alfabetizandos.
- Lima, M. P. de. (2008). A articulação entre as disciplinas no 2º ciclo do ensino fundamental: um estudo de caso. Universidade do Minho

- Lopes, P. H. S. (2012). A metodologia da aula-oficina no ensino da História e da Geografia: reflexão crítica sobre três experiências de aprendizagem (Doctoral dissertation, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa).
- Loughlin, C.E. & Suina, J.H. (1982). El ambiente de aprendizagem: Diseño y organización.
- Macedo, A. C., & Gomes, J. A. (2013). Educação Literária (1º ciclo) e o lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores. *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária. Deriva*, 73-91.
- Machado, R. M. D. O. (2010). O construtivismo no ensino da história e da geografia. O professor como mediador no processo de ensino/aprendizagem (Doctoral dissertation, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa).
- Madeira, M. H. L. (2007). O sucesso/insucesso escolar na transição do 2º para o 3º Ciclo do Ensino Básico. *Sapientia*, 11(1), 121-140.
- Maia, A. J. (2009). Técnicas de entrevista: working papers #30. Edições Húmus. <https://www.fep.up.pt/repec/por/obegef/files/wp030.pdf>.
- Marcelo García, C. (1992). A formação de professores: centro de atenção e pedra de toque. In A. Nóvoa (org.), *Os Professores e a sua Formação*. Dom Quixote e IIE.
- Martins, E. F. P. (2009). A importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior.
- Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Mattar, J. (2017). Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância. *Artesanato educacional*, 28-29.

- Mattos, M., Araújo, L., da Silveira, H. U. C., Schlögl, L., Giovanella, G. C., Santos, B., ... & Sartori, A. (2018). Uma pesquisa-ação sobre o desenvolvimento do pensamento computacional com crianças. In Anais do Workshop de Informática na Escola (Vol. 24, No. 1, pp. 421-429).
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto Editora
- Melo, M. & Pereira, T. (2011). Processos de transição e envolvimento dos estudantes na escola: contributos para o seu estudo. INFAD Revista de Psicologia, 3 (1),509-519.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018). Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio 4º Ano 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018). Aprendizagens Essenciais de Matemática 4º Ano 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018). Aprendizagens Essenciais de Educação Artística-Expressão Dramática/Teatro 4º Ano 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018). Aprendizagens Essenciais de Educação Artística-Música 4º Ano 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2021). Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática do 1º Ciclo do Ensino Básico
- Moran, J. (2019). Metodologias Ativas em Sala de Aula. Pátio Ensino Médio. 39, 10-13.
- Moreira, A. & Duarte, P. (2022). A partir de uma análise do currículo prescrito para o ensino básico: que história (não) nos contam na Escola? In M. Schmidt & I. Barca, Pensamento Histórico e Humanismo (pp. 232-250). WAS edições.
- Moreira, A. I., & Duarte, P. (2020). Na formação inicial de professores, a investigação-ação revelada pelos relatórios de estágio.
- Morgan, D. L. (1997). Focus group as qualitative research (2ª ed. Vol. 16). Sage University Paper.

- Moura, A., & Santos, I. L. (2020). Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem. Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação, 107-115. Ministério da Educação.
- Nogueira, L., & Duarte, P. (2022). Como perspectivam os docentes a articulação curricular vertical? Um estudo de caso.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa. R. (2011). O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação. Porto Editora.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In Azevedo, Fernando, Coord. - Didática e práticas: a língua e a educação literária. Guimarães: Ópera Omnia. pp. 66-86
- Pereira, B.O., Neto, C. & Smith, P. (2003). Os Espaços de Recreio e a Prevenção do “Bullying” na Escola.
- Pereira, C. S., & Ribeiro, C. (2013). Supervisão pedagógica—um alicerce para a construção do saber. Gestão e Desenvolvimento, (21), 147-172.
- Pereira, F. (Coord.). (2008). Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ponte, J. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?. Revista Iberico-Americana (24), 63-90.
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TIC-rie24a03%29.PDF>
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. de L (2000). Didática da Matemática do 1.º Ciclo. Universidade Aberta

- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Eds.), *Reflectir e investigar sobre a própria prática profissional* (pp. 5-28)
- Ponte, J. P. D. (2005). Gestão curricular em Matemática. O professor e o desenvolvimento curricular, 11-34.
- Ponte, J. P. D., & Quaresma, M. (2012). O papel do contexto nas tarefas matemáticas. *Interacções*, 22(1.ª), 196-216.
- Projeto MAIA (2023). Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Direção-Geral da Educação.
- Ramos, J. L., & Espadeiro, R. G. (2014). Os futuros professores e os professores do futuro. Os desafios da introdução ao pensamento computacional na escola, no currículo e na aprendizagem. *Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X*, 7(2), 4-25.
- Rato, V., & Ramalho, S. (2019). A interdisciplinaridade entre o Português e a História e Geografia de Portugal: um percurso com duas turmas de 5.º ano. Percursos da interdisciplinaridade em Português: dos projetos à prática.
- Reis, J. (2000). Cidadania na escola: desafio e compromisso. *Inforgeo* 15. 114-123.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CAAP* (2). Ministério da Educação- Conselho Científico para a Avaliação de Professores. https://www.researchgate.net/publication/257132909_Observacao_de_aulas_e_avaliacao_do_desempenho_docente
- RIVILLA, A., & MATA, F. (2002). Didática Geral. Pearson.
- Roldão, M. C. (2005). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores. Presença Editorial.

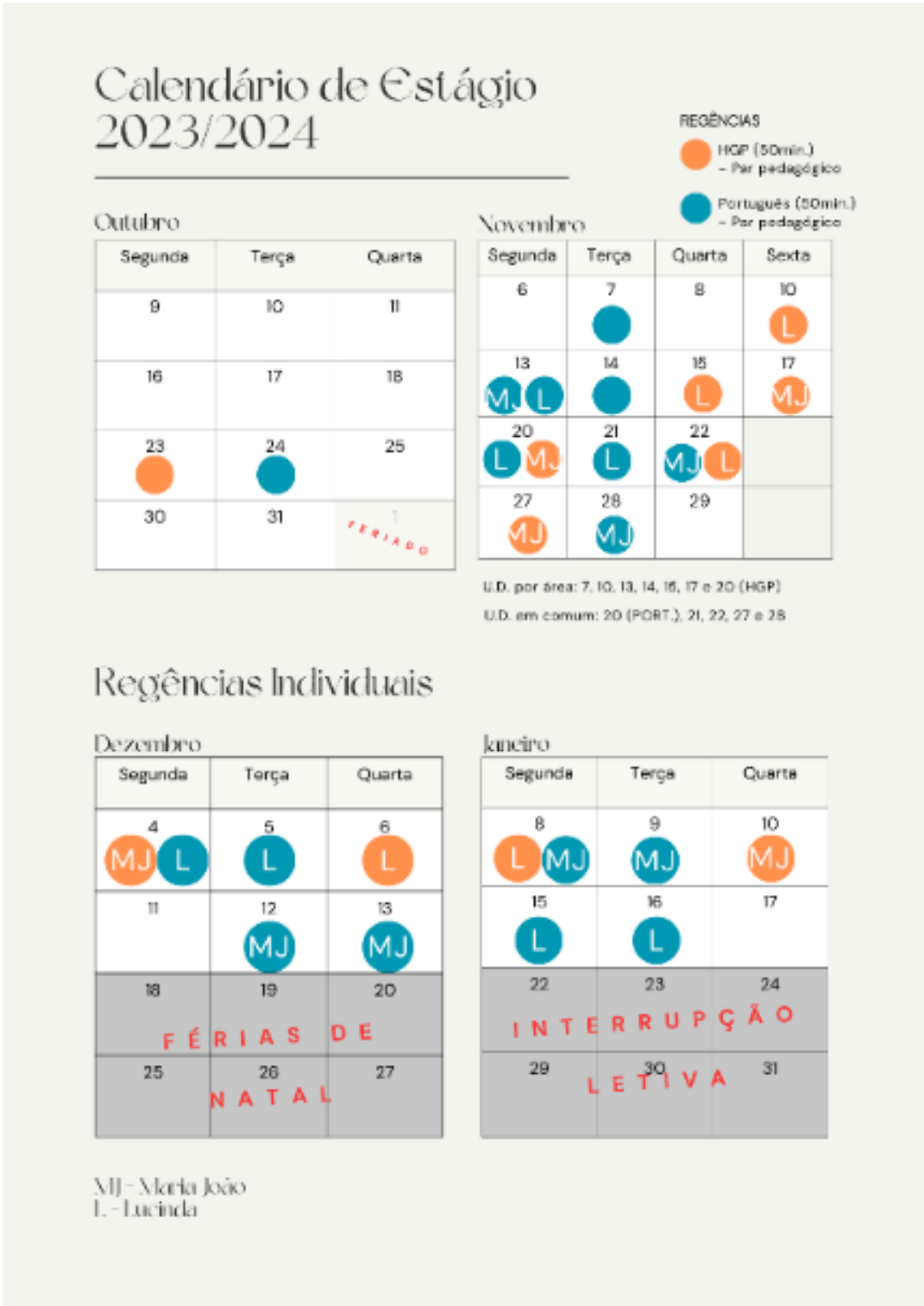
- Roldão, M. C. (2020). Articulação Curricular e a Relevância Como Critério do Essencial Para Uma Tentativa de Clarificação Concetual. *Revista de Estudos Curriculares*, 11 (1), 88–100. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=96&path%5B%5D=66>
- Roldão, M. C., Peralta, H., Martins, I. P. (2017). Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Roldão, M. D. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados.
- Rosales López, C. (2010). La planificación de la enseñanza por competencias:¿ Qué tipo de innovación implica?. *Innovación Educativa*, (20), pp. 77-88.
- Sá-Chaves, I. D. (2002). Estudo multicaso da evolução verificada na gestão de ensino Gestão de classe e Feedback pedagógico. *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*, 381-399.
- Sacristán, J. G. (1998). Currículo y democracia. *Revista enfoques educacionales*, 1(1), 10.
- Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática*. Penso Editora.
- Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Penso Editora.
- Sánchez, T. S., Sánchez, J. L. S. & Acosta, F. R. (2020). Influencia de la robótica educativa en la motivación y el trabajo cooperativo en Educación Primaria: un estudio de caso. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(2), pp. 141-152.
- Santos, N. D. G. & de Lucena, I. C. R. (2015). Avaliação diagnóstica: traçando caminhos para uma avaliação formativa. *Revista Polyphonia*, 26(1), 307-313.

- Santos, S. M. G. F. N. (2014). Diversificação de estratégias para uma aprendizagem eficaz na disciplina de Economia A (Doctoral dissertation).
- Silva, B. D. D. (2001). A tecnologia é uma estratégia. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17940/1/A%20tecnologia%20%c3%a9%20uma%20estrat%c3%a9gia.pdf>
- Silva, C. P. & Graça, V. G. D. (2023). Potencialidades da utilização da metodologia ativa Rotação por Estações num ambiente educativo de 1.º CEB. In A. Santiago & V. do Vale (Eds.), *Percursos Convergentes e Divergentes em Educação*. (pp.176-188). Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Silva, J. A. D., Silva, M. J. D., & Alves, S. C. (2014). A aplicação da avaliação diagnóstica no ambiente escolar: um olhar reflexivo.
- Silva, K. A. D., Pilati, E., & Dias, J. D. F. (2010). O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. *Revista brasileira de linguística aplicada*, 10, 975-994.
- Silva, R. A. (2005). Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções. Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. (1ª ed.) Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXX (2).
- Steinert, M., & Hardoim, E. (2019). Rotação por estações na escola pública: limites e possibilidades em uma aula de biologia. *Ensino em Foco*, 2, 4 (abril), pp. 11-24. <https://doi.org/10.55847/ef.v2i4.548>

- Tolomei, B. V. (2017). A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. EAD em foco.
- Tuckman, B. W. (2012). Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de Investigação Científica. Fundação Calouste Gulbenkian
- Vale, A. & Mouraz, A. (2014). Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1º ciclo do ensino básico: Reconfigurações de um ciclo da educação básica. Universidade do Porto.
- Vieira, F. (1993). Supervisão: uma prática reflexiva de formação. Edições Asa.
- Villacañas de Castro, L. (2022). El legado de Lawrence Sthenhouse en el cuadragésimo aniversario de su muerte. Revista ESTREIADIALOGOS, Vol. 7, n. 1, 3-20
- Villas Boas, B. (2006). Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. Linhas críticas, 12(22).
- Zabalza, M. A. (2001). Didáctica da Educação Infantil. Santillana.

APÊNDICES

APÊNDICE I – CALENDÁRIO DE ESTÁGIO 2.º CEB



APÊNDICE II – CALENDÁRIO DE ESTÁGIO 1.º CEB

Calendário de Estágio
2023/2024

- REGÊNCIAS
- Português (45min.)
 - Estudo do Meio(45min.)
 - Articulação de saberes (45min.)

Fevereiro

Terça	Quarta	Quinta
6	7	8
13	14	15
20	21	22
----- OBSERVAÇÃO -----		
27	28	29
OBSERVAÇÃO/COOPERAÇÃO		

MJ - Maria João
L - Lucinda

Março

Segunda	Terça	Quarta	Quinta
	5	6	7
11	12	13	14
L MJ			L MJ
	19	20	21
	MJ L		
	26	27	28
-----PÁSCOA -----			

Dia 6 - 1 aula em par pedagógico
Dia 11 - 1 aula em par pedagógico

Abril

Terça	Quarta	Quinta
9	10	11
	L MJ	L MJ L MJ
16	17	18
MJ L		MJ L
23	24	25
MJ L MJ L		FERIADO
30	1 (maio)	2 (maio)
L MJ L MJ	FERIADO	

Dias 10, 16 e 18 - 1 aula em par pedagógico
Dias 11, 23 e 30 - 1 manhã em par pedagógico

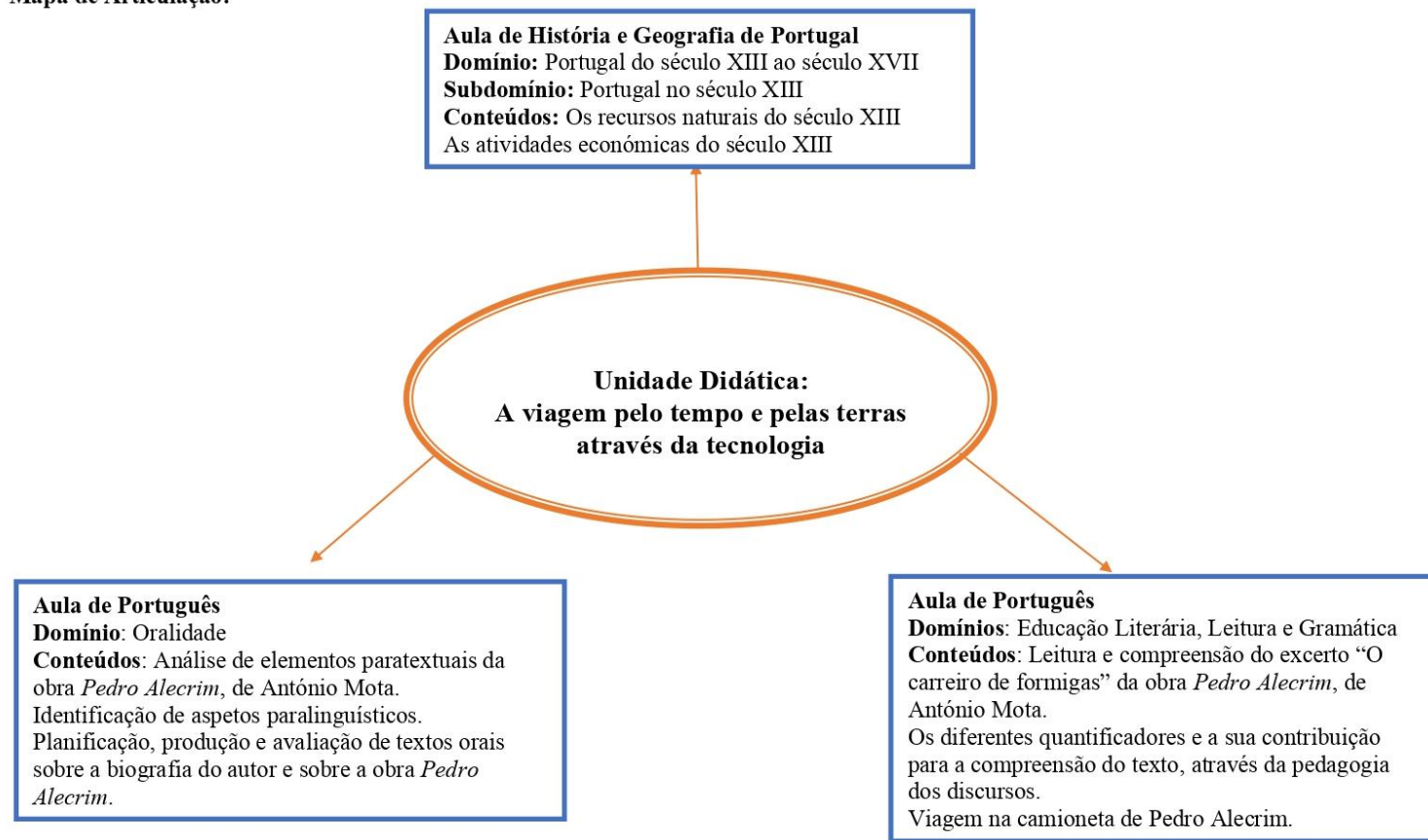
Maio

Terça	Quarta	Quinta
7	8	9
SEMANA ACADÉMICA		
14	15	16
21	22	23
MJ L MJ L	MJ	
28	29	30
	L	FERIADO

Dias 21 - 1 manhã por estudante
Dias 22 e 29 - dia completo por estudante

APÊNDICE III – PLANIFICAÇÃO DA U.D. “A VIAGEM PELO TEMPO E PELAS TERRAS”

Mapa de Articulação:



Referências Bibliográficas

Amor, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Éditeur

Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir. Para uma didáctica do “saber falar” e do “saber ouvir”. In C. Lomas (org.). *O valor das palavras* (I). Porto: Edições ASA

Ministério da Educação e Ciência. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português 6º Ano 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa.

Oliveira-Martins, G. D., Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J. V., Carrilo, J. L., Silva, L. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciências.

Ponte, J. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?. *Revista Iberico - Americana* (24), 63-90. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TIC-rie24a03%29.PDF>

Silva, B. D. D. (2001). *A tecnologia é uma estratégia*. <https://repositorium.sdum.uninho.pt/bitstream/1822/17940/1/A%20tecnologia%20%c3%a9%20uma%20estrat%c3%a9gia.pdf>

Domínio: Oralidade

Conteúdos: Análise de elementos paratextuais da obra *Pedro Alecrim*, de António Mota.

Identificação de aspetos paralinguísticos.

Planificação, produção e avaliação de textos orais sobre a biografia do autor e sobre a obra *Pedro Alecrim*.

Aprendizagens Essenciais	Experiências de aprendizagem	50'	Recursos	Avaliação
Domínio: Oralidade Expressão:	Saudação e abertura: Escrita do sumário da aula. Motivação: Apresentação do avatar Pedro Alecrim e indicação da	10'	Computador Projetor	-Observação direta. - Participação / desempenho

“Planificar, produzir e avaliar textos orais (relato, descrição, apreciação crítica), com definição de tema e sequência lógica de tópicos (organização do discurso, correção gramatical), individualmente ou em grupo.” “Fazer uma apresentação oral, devidamente estruturada, sobre um tema.” “Captar e manter a atenção da audiência (olhar, gesto, recurso eventual a suportes digitais).”	missão “A viagem pela vida de Pedro Alecrim”. Nesta missão, o avatar do Pedro irá se apresentar à turma e propor-lhes para partirem numa viagem pela vida dele com ele. Durante esta viagem terão vários desafios que se ultrapassarem receberão, ao fim das próximas quatro aulas, uma recompensa que os levará para o fim desta missão incrível. “Olá amigos! O meu nome é Pedro! Pedro Alecrim! Querem partir numa viagem pela minha vida comigo? Vamos a isso! Mas primeiro devem saber que terão uma missão muito importante! Durante esta viagem, nas próximas quatro aulas, terão vários desafios. Se os ultrapassarem com sucesso, receberão pistas que vos levarão até ao fim desta incrível missão!” (apêndice I) Posto isto, o desafio da aula de hoje será encontrarem o local para onde vamos viajar e quem será o amigo que nos vai acompanhar, além de Pedro. “Nesta aula, o vosso desafio é descobrir como se chama o local para onde vamos viajar e qual é o nome do meu amigo, que nos vai acompanhar nesta viagem!”(apêndice II) De modo a existir um espaço onde possam registar a resposta ao desafio no fim da aula, serão entregues bilhetes de viagem de missão a todos os alunos no início de todas as aulas. Neste bilhete constará a missão da aula e um espaço para responderem (apêndice III). Além disso, a professora irá carimbar estes bilhetes sempre que se completar um desafio. Desenvolvimento da aula: • Projecção da capa da obra Pedro Alecrim e exploração dos elementos paratextuais Num primeiro momento da aula, a turma irá realizar a exploração		Colunas Avatar de Pedro Bilhete de viagem	dos alunos.
	35		Computador Projetor	

	dos elementos paratextuais (capa, título, autor, ilustrador, editora, edição, ilustração do livro) da obra <i>Pedro Alecrim</i>, de António Mota (apêndice IV). Para registarem esta informação, serão distribuídas fichas de acordo com o que será projetado. No quadro interativo será exposta a tarefa, onde a sua exploração será realizada em grande grupo e todos os alunos devem registar individualmente na sua ficha o que é escrito no quadro. • Indicação da tarefa da aula Posto isto, é explicado à turma que deverão fazer uma apresentação oral, em grupo, sendo que dois grupos farão sobre a vida de António Mota e os outros dois grupos sobre a obra <i>Pedro Alecrim</i>. Deste modo, a turma inicialmente deverá entender o que é uma apresentação oral e quais os aspetos importantes envolvidos na execução de uma apresentação oral. • Preparação da apresentação oral Seguir-se-á um brainstorming sobre o que os alunos sabem sobre o que para eles é uma apresentação oral, como se procede e qual a postura que devem ter. • Apresentação de aspetos prosódicos, paralinguísticos e cinésicos Após se discutir sobre o assunto, os alunos visualizarão um excerto de um vídeo (anexo I) de um discurso oral, alertando-os sobre a sua contextualização e a indicação de que devem observar e identificar aspetos prosódicos, paralinguísticos e cinésicos, como os gestos, postura corporal, gestão de espaço, contacto visual e colocação de voz.	Colunas Ficha de elementos paratextuais Vídeo de aspetos prosódicos, paralinguísticos e cinésicos Guiões e fontes de pesquisa sobre o tema da apresentação oral Tabela de avaliação de aspetos prosódicos, paralinguísticos e cinésicos	
--	--	--	--

	Questões orientadoras: - De que forma é que o orador se coloca no palco? - Como caracteriza o tom com que fala o orador? - Quais os movimentos que faz com o corpo para comunicar? - Durante o seu discurso, utilizou alguma estratégia para captar a atenção das pessoas? Depois de perceberem a importância dos aspetos não verbais num discurso oral, os alunos deverão ter em conta os mesmos para as suas apresentações orais. Para fazerem uma apresentação oral, é necessário primeiro planificarem. Para isso, serão distribuídos guiões (apêndice V e VI) e diferentes textos informativos (anexos II e III) onde possam pesquisar informação para sustentarem as apresentações. • Planificação da apresentação oral Para tal, a turma será dividida em três grupos de quatro elementos e um grupo de três elementos. Assim, cada dois grupos irão trabalhar uma das temáticas diferentes (Vida de António Mota e Obra <i>Pedro Alecrim</i>). Primeiramente, será lido o guião em grande grupo, de modo a que todos compreendam o que é solicitado. Após a pesquisa baseada nas fontes fornecidas, cada grupo irá proceder à apresentação dos dados encontrados. No guião de registo, é possível encontrar um espaço onde devem anotar e planificar a apresentação oral, bem como aspetos que devem incluir na mesma. Além disso, também engloba os			
--	--	--	--	--

	elementos não verbais que devem ter em atenção durante a apresentação. Acrescente-se que os grupos que fizeram a pesquisa sobre o autor deverão, posteriormente, fazer o registo dos aspetos sobre a obra que os outros grupos e vice-versa. Para isto, todos os grupos terão acesso aos dois guiões de registo, onde deverão anotar no espaço a branco a resposta a todos os aspetos pedidos. Este registo será realizado após a apresentação de cada tema pelos dois grupos responsáveis. • Execução da apresentação oral De seguida, irá realizar-se a apresentação do discurso oral, individualmente, sendo que em cada grupo, cada elemento vai complementando a informação do colega anterior. • Avaliação da apresentação oral Por fim, como forma de se avaliarem, cada grupo irá recordar a apresentação dos colegas e procederá à avaliação dos aspetos prosódicos, paralinguísticos e cinésicos de um dos grupos opostos. Para isso, terão ao seu dispor uma tabela de observação desses mesmos aspetos que deverão preencher de acordo com o que observaram. Esta tabela será distribuída em formato físico a cada grupo (apêndice VII).			
	Consolidação da aula Para concluir a aula, os alunos deverão resolver o desafio feito por Pedro no início da aula, para poderem receber uma recompensa.	5 ^ª	Bilhete de viagem Peça de puzzle	

	Neste momento, os alunos deverão escrever no seu bilhete de missão “Pragal” e “Nicolau”, sendo que todos terão direito a um carimbo de validação e uma peça de puzzle (apêndice VIII) como recompensa. Durante as próximas aulas, irão receber mais três peças do puzzle, que no fim, terão de organizar para terem acesso a uma frase-chave da obra, de forma a concluírem a sua missão. As peças de puzzle serão coladas no caderno diário no fim de cada aula, bem como os seus bilhetes de viagem em missão, devidamente carimbados.			
--	---	--	--	--

Anexo I – Vídeo anexado em pasta zipada

Anexo II – Fontes para o grupo 1 e 2

Depois de analisares com atenção os aspetos solicitados no guião da apresentação oral, lê o seguinte texto e sublinha as informações relevantes para a tua apresentação.

Biografia de António Mota

**António Mota**

(1957 – ainda vivo)

**Biografia****Quem é António Mota?**

António Mota nasceu a 16 de julho de 1957 em Vilarelho, Ovil, no concelho de Baião, distrito do Porto onde continua a viver. Professor do Ensino Básico aposentado, publicou vários manuais escolares.

Escreveu 96 livros até agora.

Qual foi o seu percurso?

Escreveu o seu primeiro livro "*A Aldeia das Flores*", 1979.

Foi galardoado com muitos prémios, entre eles o prémio da Associação Portuguesa de Escritores, com o livro "*O Rapaz de Louredo*", 1983. Recebeu também o Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças com o livro "*Pedro Alecrim*", 1990, o Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura Infantil, modalidade ilustração, com o livro "*Se eu fosse muito magrinho*", 2004.

Escreveu contos como a "*Abada de histórias*", 1989 e "*O Lobisomem*", 1994. Escreveu novelas "*Os Sonhadores*", 1991, "*A Terra do Anjo Azul*", 1994 e "*Os Heróis do 6.º F*", 1996. Aventurou-se também pelos caminhos do conto "*David e Golias*", 1995 e da poesia "*Sal, sapo, sardinha*" 1996. Com o coração e os olhos bem abertos para o mundo que o rodeia, tem a capacidade de transmitir aos leitores, de forma pitoresca e perfeita, experiências e sentimentos resultantes de verdadeiros atos de amor pelos seres que com ele coabitam como em "*A Aldeia das Flores*", 1989, "*O grilo verde*", 1984, "*O rebanho perdeu as Asas*", 1987 e "*Jaleco*", 1991.

Em 2010, foi nomeado para os Prémios de Autor da SPA/RTP na categoria Literatura Infantojuvenil com "*Pinguim*", foi nomeado como candidato português ao prémio literário sueco Alma, em 2013 e 2014.

O seu último livro publicado foi "*A gaveta mágica*" em 2021.

Contacta com os seus leitores através de visitas que faz a escolas e bibliotecas por todo o país, e também através das redes sociais, procurando por essa via, incentivar o gosto pela leitura entre crianças e jovens.

Colaborou com vários jornais e participou em ações organizadas por bibliotecas e escolas superiores de educação. Tem textos em diversos manuais escolares, e mais de cinquenta títulos da sua autoria estão recomendados pelo Plano Nacional de Leitura.

Tem algumas obras publicadas no Brasil e outras traduzidas em galego, espanhol, alemão e sérvio. Tem também obra publicada em braille.

O autor, optou por nunca abandonar o espaço onde nasceu e cresceu, e deixa transparecer na sua escrita marcas de ruralidade e um aprofundado conhecimento dos sonhos, das alegrias e das tristezas que povoam o espírito das crianças que vivem no interior do país. Nas suas histórias, há sobretudo o desejo de divertir o leitor, de o fazer crescer através das personagens e das situações que descreve, de lhe despertar a imaginação e de lhe mostrar o prazer da leitura. E para tal nunca se desvia de uma regra que tem por básica: o fundamental é contar uma história bem contada.

Movimento literário:

Literatura infantojuvenil.

Biografia de António Mota

Durante 40 anos escreveu para crianças. Agora, António Mota escreve para os pais delas

04 mar, 2019 - 15:54 • Maria João Costa

A celebrar 40 anos de vida literária, durante os quais publicou mais de 90 livros infantis, António Mota estreia-se na escrita para gente crescida com o livro “No Meio do Nada”.

António Mota é um dos autores mais premiados da literatura infanto juvenil portuguesa. Recebeu, entre outros, o Prémio da Associação Portuguesa de Escritores em 1983, o Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens em 1990, o Prémio António Botto em 1996 e o Grande Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens, categoria «Livro Ilustrado», em 2004.

Questionado sobre o voltar a escrever para crianças, Mota lembra que: “Se é escritor, tanto escreve para crianças como para adultos.” A verdade é que muitos dos que começaram a lê-lo em crianças, 40 anos depois, podem agora descobrir o escritor António Mota para adultos.

Costa, M. J. (2019). Durante 40 anos escreveu para crianças. Agora, António Mota escreve para os pais delas. <https://r.sapo.pt/noticia/vida/2019/03/04/durante-40-anos-escreveu-para-criancas-agora-antonio-mota-escreve-para-os-pais-delas/143147/>

Anexo III – Fontes para o grupo 3 e 4

Depois de analisares com atenção os aspetos solicitados no guião da apresentação oral, lê o seguinte texto e sublinha as informações relevantes para a tua apresentação.

Setembro
29, 2020

Pedro Alecrim, de António Mota
Posted by marafonso under Uncategorized
[Deixe um Comentário](#)



Pedi aos meus pais para comprarem este livro porque faz parte do plano nacional de leitura para o 6º ano e por isso aguçou a minha curiosidade.

Pedro Alecrim é um jovem que vivia numa pequena aldeia chamada Pragal, que, para além de estudar, tinha de trabalhar na lavoura para ajudar a família. Uma vida muito diferente da realidade que conhecemos. Tinha 11 anos e vivia com os pais e dois irmãos. De estatura média e com um corpo franzino, cabelo e olhos castanhos, estava sempre bem-disposto e sorridente. A sua família era pobre, não tinha uma vida fácil, tinha de trabalhar na lavoura e a cuidar dos irmãos mais novos, mas nunca se queixava da vida, tinha sempre um sorriso carinhoso.

Pedro Alecrim, tinha a minha idade mas uma vida muito diferente da minha; pouco tempo tinha para estudar, por isso não era muito bom aluno, mas conseguia sempre passar de ano. O seu melhor amigo, Nicolau, também vivia perto dele e era o seu companheiro nos longos percursos que faziam até ao autocarro que os levava à escola. Ambos sonhavam com uma vida melhor, e passavam horas a planear como poderiam ficar ricos.

O Luís também andava com eles na escola e era o engraçadinho da turma, gostava de gozar com todos, por isso Pedro não gostava muito dele. Mas os pais divorciaram-se, foi um momento difícil da sua vida e que mudou completamente a sua maneira de ser. Pedro apoiou-o muito nesta fase e tornaram-se bons amigos.

Ribeiro, G. (2020). Pedro Alecrim, de António Mota.

<https://livrosasolta.wordpress.com/2020/09/29/pedro-alecrim-de-antonio-mota-3/>

Entrevista com António Mota sobre a obra *Pedro Alecrim*

Pedro Alecrim reparte os seus dias entre a escola, as brincadeiras com os amigos e o trabalho no campo para ajudar a família. Pedro gosta de andar na escola, embora se interroge sobre a utilidade de algumas matérias e nem sempre aprecie o feitio de alguns professores. Os dias vão passando, com sonhos, alegrias e tristezas. A morte do pai alterará tudo. Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças e jovens.

Livro nomeado para o 2.º ciclo

À boleia da imaginação

Entrevista
António Mota

Como é que surgiu a personagem Pedro Alecrim?

Inês Lucas, 11 anos, Colégio de Quiaios

O que eu disser, aqui, sobre este livro pode ser tudo imaginação minha. Tudo mentiras! [risos] Hoje, posso dizer que o Pedro Alecrim surgiu de uma maneira e amanhã digo diferente. Não te acredites nos escritores, eles estão sempre a imaginar! A função do escritor é escrever um livro e, depois, cada leitor interpreta de maneira diferente.

O meu Pedro nasceu como todas as outras minhas personagens: apareceu assim. Muita gente pensa que o Pedro sou eu. Não sou, mas também sou. Também me perguntam se aquela história me aconteceu. Não, mas também sim... Em que é que ficamos? Ficamos com um livro que eu nunca pensei que tantos anos depois continuasse a ser lido.

O cavaquinho é um instrumento importante no livro *Pedro Alecrim*. O que o levou a falar dele?

Mariana Alves, 11 anos, Colégio de Quiaios

Há coisas que eu gostava de fazer e nunca fiz bem: gostava de ser pescador, mas nunca pesquei nada; gostava de tocar viola, mas nunca toquei nada de jeito. Sempre me fascinou ver alguém a tocar cavaquinho. Se reparares, um cavaquinho é um coração que ficou mais compridinho. Aquelas quatro cordas são a vida. Inicialmente, o livro era para se chamar *Partiram as Cordas ao Cavaquinho*, mas não quis esse título porque nesse ano foi para primeiro-ministro um senhor chamado Cavaco Silva. [risos]

Visão Júnior. (2017). “Pedro Alecrim”, de António Mota. <https://visao.pt/visaojunior/2017-01-09-pedro-alecrim-de-antonio-mota/>

Sinopse da obra *Pedro Alecrim*, de António Mota

26 de Fevereiro, 2021

Pedro Alecrim

Sugestão de leitura de Gonçalo Almeida, do AE nº 2 de Abrantes

Pedro era um rapaz que vivia no Pragal juntamente com os seus pais e irmãos. Todos os dias, de manhã bem cedo, fazia uma longa caminhada a pé pelo campo, na companhia do seu amigo Nicolau, até chegarem à paragem de autocarro onde apanhavam a camioneta para irem para a escola. Ao final do dia de escola, apanhavam novamente o autocarro, faziam novamente uma longa caminhada, a pé pelo campo, até chegarem a casa.

Os pais do Pedro viviam da agricultura e ele quando chegava a casa, ajudava nas tarefas do campo: cortar erva para os vitelos, buscar as ovelhas e as cabras ao campo, ir à fonte buscar água, cortar lenha, etc. Os pais do Pedro eram muito pobres e faziam um grande esforço para ele andar na escola. Assim, o Pedro e o Nicolau pensaram num plano para ficarem ricos: abrir um negócio de venda de agriões e outros produtos. Passado algum tempo, gastaram todo o dinheiro que pouparam em bilhetes de lotaria e ficaram pobres novamente.

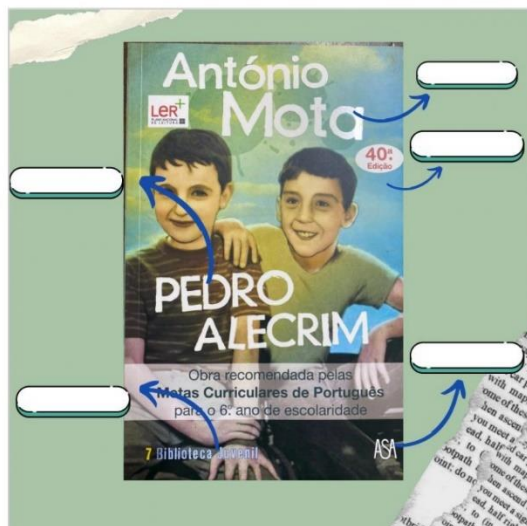
Almeida, G. (2021). Pedro Alecrim. <https://leiturascool.blogs.sapo.pt/pedro-alecrim-32883>

Apêndice I – Avatar de Pedro Alecrim a apresentar-se

Vídeo anexado em pasta zipada

Apêndice II – Avatar de Pedro Alecrim a comunicar a missão da aula

Vídeo anexado em pasta zipada

Apêndice III - Bilhete de viagem da missão**Apêndice IV - Elementos paratextuais****Apêndice V- Guião de pesquisa e planificação sobre o autor**

Pedro Alecrim, de António Mota



1. Efetua uma pesquisa sobre o autor tendo em consideração os seguintes aspetos:

- Nome
- Data de nascimento
- Nacionalidade
- Prémios recebidos
- Algumas obras do autor
- Refere outros aspetos que consideres importantes da tua pesquisa



2. Ao longo da apresentação dos teus colegas debes ter em consideração os seguintes aspetos:

- Colocação da voz
- Postura
- Discurso fluído
- Discurso pausado
- Gestos

Apêndice VI - Guião de pesquisa e planificação sobre a obra

**Pedro Alecrim,
de António Mota**



1. Efetua uma pesquisa sobre a obra tendo em consideração os seguintes aspetos

- Identifica a personagem principal;
- Identifica a personagem que se encontra na capa do livro;
- Indica a condição de vida de Pedro Alecrim;
- Identifica as personagens presentes na obra;
- Refere outros aspetos que consideres importantes da tua pesquisa.



2. Ao longo da apresentação dos teus colegas deves ter em consideração os seguintes aspetos:

- Colocação da voz
- Postura
- Discurso fluído
- Discurso pausado
- Gestos

Apêndice VII – Grelha de observação de aspetos paralinguísticos, prosódicos e cinésicos

ASPETOS PROSÓDICOS, PARALINGUÍSTICOS E CINÉSICOS		AVALIAÇÃO	FOI CAPAZ	NÃO FOI CAPAZ
VOZ, RITMO E ENTONOAÇÃO	Manter um tom de voz apropriado e audível.			
	Variar o tom de voz.			
	Manter um ritmo discursivo fluído.			
	O seu discurso é pausado e claro.			
POSTURA	Manter uma expressão corporal natural e adequada à situação.			
	Estabelecer contacto visual com os seus ouvintes.			
	Usar gestos expressivos.			

Anexo VIII – peça de puzzle



Orientador Cooperante: [REDACTED] 2/3 e secundária de		Ano/Turma: 6.ºE		
Domínio: Educação Literária, Leitura e Gramática				
Conteúdos: Leitura e compreensão do excerto “O carreiro de formigas” da obra <i>Pedro Alecrim</i> , de António Mota. Os diferentes quantificadores e a sua contribuição para a compreensão do texto, através da pedagogia dos discursos.				
Aprendizagens Essenciais	Experiências de aprendizagem	⊕ 50’	Recursos	Avaliação
Domínio: Leitura “Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma.” “Explicitar o sentido global de um texto.” Domínio: Educação Literária “Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário.” Domínio: Gramática “Identificar a classe de palavras: quantificador”	Saudação e abertura Motivação: - Surgimento do avatar de Pedro Alecrim O Pedro Alecrim aparecerá novamente aos alunos para retomarem a missão dada na aula passada, mas, primeiro, irão se deparar com uma adivinha onde terão de encontrar a resposta (uma palavra) para completarem o título do excerto que irão explorar nesta aula. “Qual é a coisa qual é ela, que é pequena e trabalha bastante, carrega coisas maiores do que ela e o trabalho em equipa é o mais importante.” Quando chegarem à conclusão de que a resposta é “formigas”, o Pedro Alecrim irá contactá-los com a nova missão desta aula, onde terão um novo desafio para responderem no fim. “Sejam bem-vindos a um novo dia! Agora, vamos embarcar na minha viagem de autocarro que normalmente faço entre a minha casa e a escola. Estão preparados? Quando chegarmos à escola, preciso que me indiquem o que simboliza, então, o carreiro de formigas!” (apêndice I). - Entrega do bilhete de missão	10’	- Projetor - Computador	Observação direta. - Participação desempenho dos alunos; - Capacidade de argumentação/ espírito crítico

	Neste sentido, será entregue um novo bilhete de missão (apêndice II), para que o possam preencher no final da aula. Escrita do sumário da aula.			
	Desenvolvimento da aula: • Pré-leitura: Tendo em consideração o título do excerto “O carreiro de formigas”, os alunos darão a sua opinião sobre o tema da história. • Leitura: Será pedido aos alunos que abram o manual na página 75, para poderem ler um excerto da obra <i>Pedro Alecrim</i>, de António Mota (anexo I), em formato físico. Posto isto, a leitura do excerto será realizada, em voz alta, pela professora estagiária. • Diálogo orientado pela professora estagiária De forma a explorar o texto lido, será orientado um diálogo, onde os alunos serão questionados sobre o espaço onde ocorre a ação, sendo que terão de responder “a camioneta”. Neste sentido, serão transportados para uma atividade interativa (apêndice III), dentro do mundo de Pedro Alecrim, isto é, a viagem até à escola na camioneta, onde terão alguns desafios até conseguirem chegar à escola. Estes desafios serão de compreensão textual e de gramática, mais precisamente, sobre a utilização dos quantificadores e o que os seus significados implicam na interpretação do texto. A sua resolução seguirá uma ordem aleatória, sendo que para trazer um clima mais competitivo e de jogo à atividade, sempre que sair o número do desafio numa roleta digital (apêndice IV), cada par de	30´	- Imagem - Excerto da obra - Ficha de compreensão textual	

	alunos começa a fazer o desafio correspondente no seu guião de leitura. No fim de cada pergunta, iremos passar à correção em grande grupo. Atividade interativa Antes de se iniciar a viagem interativa, será entregue um guião de leitura com questões de compreensão textual (apêndice V), para preenchimento a pares, com o intuito de responderem uma questão de cada vez, e seguindo a ideia de jogo, com regras. Após todos completarem uma questão, os alunos poderão partilhar a resposta com a turma, corrigindo assim as respostas. No fim desta correção, podemos prosseguir na viagem de camioneta, sendo que a próxima questão será sempre decidida de forma aleatória, partindo da roleta.			
	Consolidação da aula Pós-leitura Como terminam a viagem de autocarro (atividade interativa) neste momento, os alunos serão novamente confrontados com o desafio que lhes foi proposto no início da aula. Neste momento, os alunos terão de fazer uma relação entre o que é um carreiro de formigas e a multidão de crianças que corre para o autocarro. Depois de responderem corretamente, receberão um novo carimbo e uma nova peça de puzzle (apêndice VI), que colarão no caderno, juntamente com as da aula passada.	10'	- Computador - Projetor	Observação direta.

Anexo I

O carreiro de formigas

Terminaram as aulas e começa a confusão. Parecemos carreiros de formigas a correr para dentro das camionetas, quase sempre velhas e a largar fumaradas de gasóleo queimado.

Não há respeitinho por ninguém, como costuma dizer a dona Judite, a continua plantada à entrada da escola que, dentro daquele cubículo, me faz lembrar um pássaro numa gaiola com telefone. O que importa é arranjar um lugar sentado. Quem não chega a tempo faz a viagem de regresso a casa de pé.

O Luís nunca corre e é o último a chegar. Vem com muita calma porque sabe que tem sempre lugar nos bancos de trás. Há um grupinho que se encarrega de lhe marcar o assento.

Muito alto, sempre bem vestido, de cabelos compridos e encaracolados, o Luís pesa o dobro de mim e nunca está calado. Não sei onde aprendeu tantas anedotas e adivinhas, nem como consegue inventar tantas piadas.

[...]

Não gosto muito do Luís porque, um dia, já lá vão alguns meses, resolveu pôr toda a gente a rir na camioneta, afirmando que eu andava ali por engano. Que o meu lugar era na Escola Primária, junto dos copinhos de leite, a fazer redações sobre as estações do ano. Não gostei nada da piada. E cantei-lhe, enervado, tudo o que me veio à cabeça.

Claro que levei uns sopapos, que nem doeram muito, fiquei com o olho esquerdo inchado e dois botões da camisa arrancados. Por acaso uma camisa novinha a estrear...

Quando entrei em casa, a minha mãe afligiu-se. Queria saber pormenores. Mas eu não lhe disse nada. Então ela começou uma conversa que nunca mais terminava. A minha mãe, quando começa a barafustar, é assim como uma trovoadas em abril: fala, fala, fala e, de repente, cala-se.

A partir desse dia nunca mais quis conversas com o Luís nem me juntei ao grupinho que costuma acompanhá-lo.

António Mota, *Pedro Alecrim*, Ed. ASA, 2016 (págs. 5-7, com supressões)

Apêndice I – Avatar de Pedro Alecrim anexado em pasta zipada

Apêndice II – Bilhete de viagem de missão



Apêndice III – Atividade interativa

https://www.canva.com/design/DAF3dM04QU0/kZJzy9nbweMMeNuNxf33Kw/view?utm_content=DAF3dM04QU0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

Apêndice IV – Roleta digital

<https://wheelofnames.com/pt/d9p-5tu>

Apêndice V – Guião de leitura

1. Identifica e classifica as personagens presentes na obra.
2. Classifica o narrador da história, justificando com uma frase do texto.
3. Como é que são caracterizadas as camionetas?
4. Identifica o recurso expressivo presente na seguinte afirmação: “a continua plantada à entrada da escola que, dentro daquele cubículo, me faz lembrar um pássaro numa gaiola com telefone.”. Justifica a sua utilização.
5. Lê com atenção o seguinte excerto: “O Luís nunca corre e é o último a chegar. Vem com muita calma porque sabe que tem sempre lugar nos bancos de trás. Há um grupinho que se encarrega de lhe marcar o assento. Muito alto, sempre bem vestido, de cabelos compridos e encaracolados, o Luís pesa o dobro de mim e nunca está calado. Não sei onde aprendeu tantas anedotas e adivinhas, nem como consegue inventar tantas piadas.”
 - 5.1. Partindo do excerto apresentado, faz a caracterização física e psicológica do Luís.

5.2. Partindo do excerto apresentado, o que é que te leva a deduzir que o Luís é engraçado? Identifica que informação nos é transmitida no uso da palavra “tantas” e substitui-a por um sinónimo.

5.3. Atenta nos seguintes exemplos:

“O Pedro Alecrim tinha bastante receio do Luís.”

“As camionetas deitavam algum fumo.”

“O Luís tinha vários amigos.”

“A mãe do Pedro falava tantas palavras em pouco tempo...”

Em que posição ocorrem as palavras sublinhadas?

(Oralmente, partindo da resposta anterior e de um diálogo orientado, os alunos devem criar o conceito de quantificador para registarem no guião de leitura: “Para que servem?”; “Onde surgem?”; “Que informação dão?”)

6. A dada altura, o narrador recorda uma experiência passada. Indica a expressão utilizada que remete para tal.

6.1. Na expressão que seleccionaste, consegues determinar com exatidão o tempo que passou? Comprova com o texto.

(Diálogo orientado: - Conseguimos identificar com precisão quantos meses se passaram?

- Então como podemos classificar este quantificador?)

(Oralmente, partindo da resposta anterior e de um diálogo orientado, os alunos devem criar o conceito de quantificador para registarem no guião de leitura.)

6.2. Por qual quantificador podemos substituir o “alguns” para que a informação fosse mais precisa? Observa o quadro seguinte e escolhe um quantificador. Qual a subclasse que classifica estes quantificadores?

(cardinal: um, dois, três,... , multiplicativo: dobro, triplo, ... e fracionário: metade, um terço,...)

7. Em quantas partes dividiam o texto? Porque?

7.1. Que nome dariam a cada parte do texto?



Pedro Alecrim

Guião de Leitura



DESAFIO 1

Identifica e classifica as personagens presentes na obra.

DESAFIO 2

Classifica o narrador da história, justificando com uma frase do texto.

DESAFIO 3

Como é que são caracterizadas as camionetas?

DESAFIO 4

Identifica o recurso expressivo presente na seguinte afirmação: “a contínua plantada à entrada da escola que, dentro daquele cubículo, me faz lembrar um pássaro numa gaiola com telefone.”. Justifica a sua utilização.

DESAFIO 5

Lê com atenção o seguinte excerto.

5.1. Partindo do excerto apresentado, faz a caracterização física e psicológica do Luís.

5.2. Partindo do excerto apresentado, o que é que te leva a deduzir que o Luís é engraçado? Identifica que informação nos é transmitida no uso da palavra “tantas” e substitui-a por um sinónimo.

6.3. Em que posição ocorrem as palavras sublinhadas?



DESAFIO 6

A dada altura, o narrador recorda uma experiência passada. Indica a expressão utilizada que remete para tal.

6.1. Na expressão que seleccionaste, consegues determinar com exatidão o tempo que passou? Comprova com o texto.

6.2. Por qual quantificador podemos substituir “alguns” para que a informação fosse mais precisa?

Qual a subclasse que classifica estes quantificadores?



Um quantificador indefinido é

DESAFIO 7

Em quantas partes dividiam o texto? Porquê?
Que nome dariam a cada parte do texto?

Apêndice VI – Peça de puzzle



Subdomínio: Portugal no século XIII

Conteúdos: Os recursos naturais do século XIII

As atividades económicas do século XIII

Sumário: Portugal nos séculos XIII e XIV: os recursos naturais e as atividades económicas.

Aprendizagens Essenciais	Experiências de aprendizagem	⌚ 50'	Recursos	Avaliação
Relacionar a organização do espaço português do século XIII com os recursos naturais e humanos e com a distribuição das atividades económicas; Reconhecer a importância assumida pela expansão de feiras e de mercados no crescimento económico do	Motivação: Registo do sumário. Num primeiro momento da aula a turma será confrontada com dois grandes envelopes expostos no quadro. Um dos envelopes terá a legenda “Abre-me” e o segundo será acompanhado da seguinte frase “Abre-me, mas primeiro vence!”. Assim, a turma terá de abrir a primeira carta, onde constará uma mensagem codificada, para a turma descobrir qual será o tema da aula. <u>Mensagem codificada</u> Esta é uma mensagem do passado, mais pREcisamente do séCUlo XIII. pREciSamOS de resolver uma tarefa determiNAnTe e por isso precisamos da vossa ajUda, paRA descobriRmoS ATIVIDADES que nos ajudem a sobrevivEr. COM a NOssa coMunIcação esperamos enContrAr a Solução. Simultaneamente, observarão numa imagem criada duas gravuras	10'	Computador Projetor Imagem Quadro Envelopes com mensagens Atividade interativa	Observação direta. Participação / desempenho dos alunos; Capacidade de argumentação/ espírito crítico;

século XIII;	da época representando algumas atividades económicas, nomeadamente a agricultura, pecuária e pesca, bem como alguns recursos naturais, como é o caso do rio, dos frutos e dos cereais. (fonte 1) Questões orientadoras: Que atividades conseguem identificar na imagem? Conseguem identificar algum recurso natural? Vamos descobrir se só existiam estas atividades económicas ou existiam mais! Muito bem! Agora que descodificamos esta mensagem vinda do passado tenho um desafio para vocês. Vamos embarcar nesta aventura?			
	Desenvolvimento da aula: Vamos viajar no tempo até ao século XIII para encontrarmos as atividades económicas e os recursos explorados por este povo. Início da exploração de uma atividade interativa (apêndice I), com dinâmica de jogo, onde, após analisarmos diferentes fontes em grande grupo, os alunos têm tempo cronometrado para responder a uma questão de um guião (apêndice II), sendo que será corrigido ao fim do tempo estipulado. O tempo variará consoante a tarefa e as dificuldades dos alunos. Após responderem a todas as questões, terão o desafio final de enviarem respostas com ideias-chave e aspetos sobre as atividades económicas que descobriram, através de uma cápsula do tempo, para o passado. <u>Desafio 1</u> O primeiro espaço que irão visitar é um campo, onde encontra-se o primeiro desafio relativo à agricultura e à pecuária. Aqui os alunos vão analisar uma imagem (fonte 2). Questões orientadoras: - Que recursos naturais conseguimos identificar?	30´	Computador Projetor Colunas Atividade interativa Guião de acompanhamento	

	- Que trabalho estão a fazer no campo? - Qual o produto cultivado que é ceifado? - Qual o produto cultivado utilizado na produção do vinho? - Para que eram utilizados os animais? - Que animais são utilizados como força de trabalho? - Qual a atividade económica associada a este espaço? Posteriormente, os alunos irão visualizar um pequeno vídeo (fonte 3) acerca dos métodos e técnicas de agricultura, percebendo que eram rudimentares, bem como as rendas que eram obrigados a pagar ao rei. Questões orientadoras: - Em que local vivem os camponeses? - O que se faz nos domínios senhoriais? - O camponês utilizava instrumentos ou animais para cultivar? - Qual a opinião do camponês relativamente ao uso dos animais no campo? - Qual a matéria-prima que recolhemos das árvores além dos frutos? - O que dava o camponês ao rei? Porquê? <u>Desafio 2</u> Nesta tarefa os alunos irão identificar duas outras atividades da época: pesca e salicultura. Para tal irão realizar a compreensão de um documento (fonte 3) relativamente ao tema, onde poderão verificar qual o tipo de peixe pescado, o local onde se pescava, a exportação de peixe e ainda a utilidade do sal. Questões orientadoras: - Em que locais se pescava? - Quais os tipos de peixe pescado? - Para onde se exportava peixe?			
--	--	--	--	--

	- Porque motivo o peixe era ingerido em grande quantidade? - De que forma se procedia à conservação do peixe? <u>Desafio 3</u> Neste espaço os alunos irão encontrar três artesãos, nomeadamente o tecelão (fonte 4), o ferreiro (fonte 5) e o carpinteiro (fonte 6). Assim sendo, terão de construir o conceito de produção artesanal partindo da análise das ilustrações. Questões orientadoras: (Fontes 4, 5 e 6) - Tendo em conta o espaço onde estas três pessoas se encontram e os recursos naturais que estão presentes, o que é que elas fazem em comum? - Conseguem identificar o nome de cada profissão, partindo da matéria-prima que cada um trabalha? - O que era necessário para trabalhar a matéria-prima? - E que nome damos aos produtos construídos sem o uso de máquinas? Agora que já sabemos que os artesãos estão ligados aos produtos artesanais, conseguimos definir o que é a produção artesanal? Vamos a isso! Assim, os alunos devem construir uma definição de produção artesanal, oralmente, para que depois possam registá-la no guião da atividade (apêndice II). <u>Desafio 4</u> Este desafio terá por base o comércio interno e externo, sendo que irão se deparar primeiro com uma feira. Na feira irão encontrar um almocreve que lhes irá explicar o que é que ele faz, onde está e para que serviam as feiras. A par do discurso da personagem, a turma irá realizar uma tarefa de		
--	--	--	--

	completar espaços (Apêndice III). Assim, o almocreve irá mostrar tudo o que é necessário para que se realize uma feira. Análise de uma carta de feira (fonte 7), através da técnica de sublinhar aspetos mais importantes como: - O que remete para a autorização do rei em relação a esta feira? - Qual era a duração da feira? - Qual era o incentivo para irem à feira? - Quais eram as exigências do rei para que se realizasse a feira? Por fim, irão compreender o conceito de comércio externo através da análise de um mapa (fonte 8). Questões orientadoras: - Qual a cidade portuguesa com maior importância a nível do comércio externo? - Quais as cidades principais que faziam trocas comerciais com Portugal? - Quais os produtos exportados? - Quais os produtos importados?			
	Consolidação da aula Retomando aos envelopes presentes no início da aula, a turma será confrontada com o que falta abrir! Posto isto, terão o desafio final, depois de terem explorado todo o conteúdo durante a aula: Enviar o código do cofre com palavras-chave numa cápsula do tempo para o passado! Como? Através da decifração de um cofre de letras! (apêndice IV). Para isto, os alunos irão jogar ao jogo das letras, no site <i>educaplay</i>, onde terão de responder corretamente qual a palavra-chave de cada letra para vencerem o desafio e conseguirem enviar as a cápsula do tempo para o passado!	10'	Computador Projetor Educaplay Envelope	

	Posto isto, no fim de enviarem as soluções, irão abrir o envelope que contém um conselho económico para os alunos (apêndice V).			
--	---	--	--	--

Fonte 1- Junção de duas gravuras da época relativas à agricultura, pecuária e pesca



Fonte: Ciclo dos doze meses, Venceslau da Boémia (1397). Torre da Águia, Castelo de Buonconsiglio, Trento. & *A Pesca, tacuinum sanitatis casanatensis* (XIV century)

Fonte 2 – Gravura sobre a agricultura e a pecuária

Limpeza dos campos



Tosquia



Ceifar



Semear os campos



Vindimas



Matança do porco

Calendário agrícola medieval, Pietro Crescenzi, c. 1306

Fonte 3 - Vídeo acerca da agricultura em pasta zipada

Fonte 4 - A pesca e a salicultura

Pelas águas do Mondego, Vouga, Douro e Leça, pescam-se sáveis, lampreias, trutas, iroses, linguados [...] E vindo ao mar Oceano nas costas dos reinos de Portugal e Algarve [...] é cousa notável a multidão de pescado¹[...]. Há que contar com a exportação dos atuns do Algarve para Levante em muitos navios que de Itália os vêm buscar. Os muitos dias de abstinência do lendário católico²[...] exigiam o consumo de peixe [...] e do sal indispensável à sua conservação [...]. O sal português passa a ser uma atração para a navegação da Europa do Noroeste, carente dele [...].

José Mattoso, *História de Portugal*, Seleções do Reader's Digest, 1992

¹Grande quantidade de peixe

²Dias em que os católicos não comem carne

Fonte 4 - Tecelão



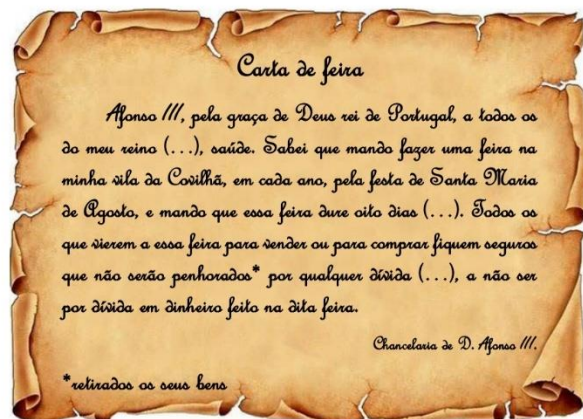
Fonte 5 - O ferreiro



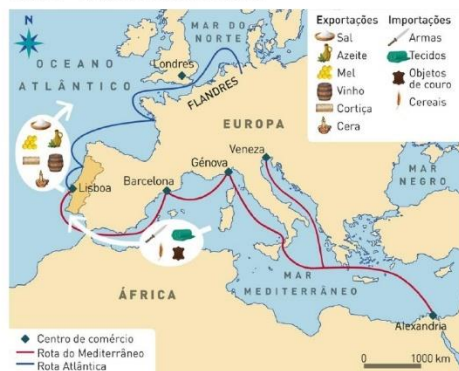
Fonte 6 - O carpinteiro



Fonte 7 – Carta de feira



Fonte 8 – Mapa de comércio externo



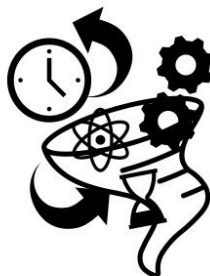
Apêndice I- Link da atividade interativa

https://www.canva.com/design/DAF3yQbLQPQ/AJLfreVfWMA3kaQH2hQyIg/view?utm_content=DAF3yQbLQPQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

Apêndice II – Guião da atividade

VIAGEM AO SÉCULO XIII

Esta é uma mensagem do passado, mais precisamente do século XIII. Precisamos de resolver uma tarefa determinante e por isso precisamos da vossa ajuda, para descobrirmos **ATIVIDADES** que nos ajudem a sobreviver. Com a **NOSSA** comunicação esperamos encontrar a solução.



Recebemos uma mensagem codificada vinda do passado!

Vamos decodificá-la!

_____ e _____.

Agora vamos viajar no tempo para sabermos mais sobre este assunto!

Nesta viagem vamos ter de ultrapassar alguns desafios para enviarmos as mensagens corretas na cápsula do tempo!

➔ Temos 4 desafios... Em cada um destes locais encontraremos um!



P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Para conseguirmos responder ao próximo desafio, primeiro, vamos colocar nos sítios corretos os produtos que Portugal importava e os produtos que Portugal exportava.

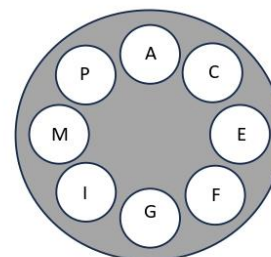
Produtos exportados de Portugal

Produtos importados para Portugal



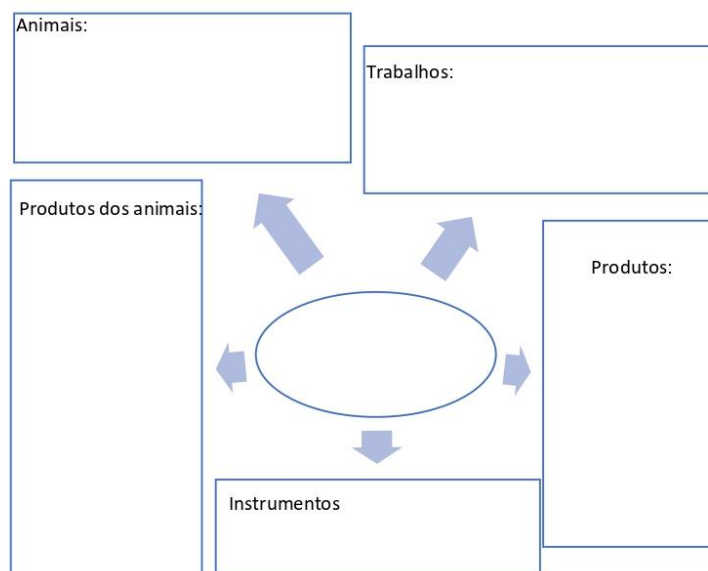
DESAFIO 4- Distingue o comércio interno do comércio externo.

Muito bem! Conseguimos completar com sucesso os 4 desafios desta viagem no tempo! Agora já somos capazes de enviar as palavras-chave no cofre da cápsula do passado!





DESAFIO 1 - Identifica o nome destas atividades económicas e as suas principais características.



DESAFIO 2 - Completa as seguintes afirmações sobre esta atividade económica:

A _____ é uma atividade que se realiza nas águas do _____ e do _____.

O peixe era conservado com sal, chamando-se a esta técnica _____.



DESAFIO 3 - Constrói uma definição para “Produção Artesanal”:



➔ O almocreve apareceu e explicou-nos onde nos encontrávamos. Vamos ouvi-lo com atenção e preencher os espaços em branco para percebermos em que local estamos, para mais tarde respondermos ao novo desafio!



Encontrámo-nos numa feira. As feiras eram criadas com o intuito de desenvolver a compra e venda de produtos em Portugal, a isto designa-se _____, uma atividade bastante lucrativa.

As feiras realizavam-se periodicamente podendo ser diárias, semanais, mensais ou anuais e nelas reuniam-se _____, camponeses e almocreves, como eu, que viajo entre o litoral e o interior e sou muito importante no que toca à transmissão de notícias.

Para se realizar uma feira, era preciso pedir _____ ao rei. O rei criava, então, uma _____ de _____, isto é, um documento, onde se encontravam os direitos e deveres dos mercadores que participavam na feira. Para comprar e vender os mais variados produtos, existiam os _____ que percorriam longas distâncias e andavam de terra em terra. Os reis criavam também feiras nas quais os mercadores não tinham que pagar impostos, eram as _____.

Apêndice III

Encontrámo-nos numa feira. As feiras eram criadas com o intuito de desenvolver a compra e venda de produtos em Portugal, a isto designa-se comércio interno, uma atividade bastante lucrativa.

As feiras realizavam-se periodicamente podendo ser diárias, semanais, mensais ou anuais e nelas reuniam-se mercadores, camponeses e almocreves, como eu, que viajo entre o litoral e o interior e sou muito importante no que toca à transmissão de notícias.

Para se realizar uma feira, era preciso pedir autorização ao rei. O rei criava, então, uma carta de feira, isto é, um documento, onde se encontravam os direitos e deveres dos mercadores que participavam na feira. Para comprar e vender os mais variados produtos, existiam os almocreves, que percorriam longas distâncias e andavam de terra em terra. Os reis criavam também feiras nas quais os mercadores não tinham que pagar impostos, eram as feiras francas.

Apêndice IV - Jogo

https://www.educaplay.com/learning-resources/17298235-os_recursos_naturais_e_as_atividades_economicas.html

Apêndice V – Mensagem com conselho económico

“Cada um colhe aquilo que semeia!”

APÊNDICE IV – PLANIFICAÇÃO DE AULA DE PORTUGUÊS 2.º CEB

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Orientador Cooperante		Escola: Eb 2/3 e secundária de	Ano/Turma: 6.ºE
Domínio: Leitura Conteúdos: Leitura e compreensão do excerto da obra <i>O rapaz ao fundo da sala</i> , de Onjali Q. Raúf.			
Aprendizagens Essenciais	Experiências de aprendizagem	⌚ 50'	Recursos
Domínio: Leitura “Explicitar o sentido global de um texto.” “Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.” Domínio: Educação Literária “ Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário.”	Saudação e abertura Escrita do sumário da aula. Motivação: - Exploração do conceito de igualdade O professor explica que é o dia da igualdade, questionando: “O que é para vocês a igualdade?” - Levantamento de ideias prévias sobre a obra Para explorar esta temática recorremos ao livro <i>O rapaz ao fundo da sala</i> , de Onjali Q. Raúf. Questões orientadoras: - Indica o autor da obra e a editora. - Conhecem o livro? - E as personagens, conhecem? Vamos ver como é que estas personagens se relacionam com o título da obra e as suas características.	10'	- Computador - Projetor - Ficha de Leitura
			Observação direta. - Participação dos alunos; - Capacidade de argumentação/ espírito crítico.

	Desenvolvimento da aula • Pré-leitura Os alunos deverão identificar as características das personagens, tendo em consideração os parágrafos selecionados (Anexo I) Ao lado do nome de cada personagem os alunos deverão escrever as principais características físicas. Num primeiro momento será feita a leitura pelo professor, sendo que num segundo momento, os pequenos textos serão projetados e seriam sublinhadas as palavras caracterizadoras. • Leitura do excerto da obra Os alunos irão proceder à leitura do excerto, de forma silenciosa, enquanto sublinham as personagens (Secundárias e Principais), espaço, tempo e narrador, ação. Posteriormente, o professor fará a leitura do excerto em voz alta (Anexo II). Após leitura do excerto será realizada um percurso de compreensão textual (Apêndice I). • Entrega da ficha de leitura Realizada a leitura, segue-se a entrega de uma ficha de leitura (Apêndice I). • Compreensão textual do excerto da obra Na ficha de leitura, os alunos deverão realizar, individualmente, cada tarefa, sendo que ao fim de um certo tempo será respondida a mesma questão em grande grupo.	35'		Observação direta. - Participação / desempenho dos alunos; - Capacidade de argumentação/ espírito crítico;
--	--	-----	--	--

	Consolidação da aula • Pós-Leitura Nesta tarefa, os alunos deverão expressar as aprendizagens que realizaram ao longo da aula, bem como palavras-chave e novos conhecimentos, através de uma atividade de brainstorming, através da aplicação <i>Bubbl.us</i> .	5'	- Computador - Projetor - Aplicação <i>Bubbl.us</i>	Observação direta. - Consolidação das aprendizagens da aula.
--	--	----	---	---

Anexo I – Características das personagens

“O Tom tem cabelo curto e espetado, um sorriso de esguelha e uma grande maçã de Adão que mais parece uma bola de pingue-pongue que lhe ficou presa na garganta. É o mais baixo do nosso grupo, mas também o mais engraçado. Só veio para a nossa turma no ano passado, quando os pais deixaram a América e vieram viver para cá, mas ficámos logo amigos.”

“A Josie tem olhos grandes e castanhos e pelo menos um milhão de sardas na cara. É alta e desengonçada e está sempre a mascar o próprio cabelo. É a rapariga mais rápida do nosso ano e consegue chutar uma bola de futebol do outro lado do campo até à baliza, fazendo-a passar por qualquer guarda-redes. É a pessoa mais porreira que conheço, e conheço-a desde que temos 3 anos.”

“O Michael tem a afro mais fofa e limpa de todos os rapazes do nosso ano. A maior parte das pessoas acha-o estranho. Nós não. Tem os óculos sempre partidos e nunca anda com os atacadores bem apertados, por isso, quando caminha, está sempre a tropeçar e a ir contra as coisas. Mas estamos todos tão habituados a isso, que já nem reparamos. Costuma estar calado, mas, quando fala, é frequente os adultos ficarem a olhar impressionados e comentarem que o que ele disse é muito «eloquente» ou «perspicaz» ou qualquer coisa do género. Não sei bem o que isso significa, mas julgo que o que querem dizer é que ele é esperto.”

Anexo II – Excerto do texto

Não gosto de Matemática. Quando é simples, tudo bem, mas este ano estamos a aprender divisões longas, números quadrados e várias coisas que o meu cérebro não gosta de fazer. Às vezes peço ajuda, mas é embaraçoso pôr o dedo no ar demasiadas vezes para fazer a mesma pergunta. Tenho sorte, porque o Tom, a Josie e o Michael me ajudam sempre com as coisas em que eu bloqueio. São os meus melhores amigos e fazemos tudo juntos.

[...]

Depois, na terceira semana, aconteceu algo tão surpreendente e que deixou toda a gente tão curiosa, que nem a Prof.^a Khan conseguiu que estivéssemos completamente atentos nas aulas. [...] A Prof.^a Khan estava a marcar presenças. Estava quase a chamar o meu nome, quando ouvimos bater à porta com força. Normalmente, quando batem à porta, é apenas alguém de outra turma a dar um recado, por isso ninguém presta grande atenção, mas, desta vez, era a Diretora Sanders. [...] Atrás dela vinha um rapaz. Um rapaz que nenhum de nós tinha visto antes. Tinha cabelo curto e escuro, olhos grandes que raramente pestanejavam e uma pele macia e clara.

— Meninos — disse a Prof.^a Khan, ao mesmo tempo que o rapaz avançava para junto dela. — Este é o Ahmet e, a partir de hoje, fará parte da turma. Acabou de se mudar para Londres e é novo na escola, por isso espero que façam tudo para que se sinta bem-vindo.

[...]

Sermos novos num sítio e termos de estar com desconhecidos deve ser das piores coisas do mundo. Principalmente quando ficam a olhar com cara de poucos amigos, como fez a Clarissa. Foi então que prometi em segredo que faria amizade com o novo rapaz. Naquele dia, tinha por acaso alguns rebuçados de limão na mochila e pensei dar-lhe um no intervalo. E ia pedir à Josie, ao Tom e ao Michael que também fossem amigos dele.

Bem vistas as coisas, era muito melhor ter quatro novos amigos do que não ter amigo nenhum. Sobre tudo para um rapaz que parecia tão assustado e triste como aquele que agora se sentava ao fundo da sala.

Onjali Q. Raúf, *O Rapaz ao Fundo da Sala*, Booksmile, 2019 (com supressões)

Apêndice I – Ficha de Leitura



O Rapaz ao fundo da Sala, de
Onjali Q. Raúf

Tom

Josie

Michael

personagens; espaço; tempo; ação; narrador; participante; não participante

O texto narrativo tem sempre um _____ onde ocorre a _____, durante um determinado _____. O texto é narrado por um _____ que quando faz parte da história é _____. quando não faz parte da história é _____. Ao longo da narração é feita referência a _____ principais e secundárias.

3. O narrador desta história é participante ou não participante? Porquê?

4. Classifica as personagens quanto ao seu papel na história.

Personagem principal

Personagens secundárias

Personagem principal	Personagens secundárias

5. Transcreve do excerto uma frase que sugira que o narrador tem compaixão pelo outro.

6. Faz a família de palavras de "amigo"

Amigo

7. Na frase "Atrás dela vinha um rapaz", o pronome refere-se a que personagem?

8. Imagina que estavas no lugar do narrador e um novo aluno entrava na turma.
Explica como reagirias.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

APÊNDICE V - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE PORTUGUÊS 2.º CEB

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Orientador Cooperante		Escola: Eb 2/3 e secundária de		Ano/Turma: 6.ºE		
Domínio: Educação Literária e Leitura						
Conteúdos: Exploração do capítulo XXI, da obra <i>O principezinho</i> , de Antoine de Saint-Exupéry.						
Aprendizagens Essenciais		Experiências de aprendizagem		⊕ 50´ + 50´	Recursos	Avaliação
Domínio: Educação Literária “Analisar o sentido conotativo de palavras e expressões.”		Saudação e abertura: Escrita do sumário da aula. Motivação: Visionamento de um excerto do filme “O Principezinho” (Anexo I). Será realizado o visionamento de um excerto do filme utilizado na aula anterior, relativo ao capítulo em que surge a raposa. Após esta visualização, os alunos serão questionados sobre o mesmo. Questões orientadoras: - O que é que significa “cativar”? - Porque é que o Principezinho e a raposa só vão precisar um do outro quando estiverem cativados? - Acham que o Principezinho vai conseguir cativar a raposa? - Como é que se cativa alguém?		10´	- Excerto do filme - Computador - Projetor	Observação direta. - Participação desempenho dos alunos; - Capacidade de argumentação/ espírito crítico;

Domínio: Leitura Domínio: Educação Literária “Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário.” “Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados.”	Desenvolvimento da aula: - Entrega de um guião de leitura - Pré-leitura Exploração dos vários significados da palavra “cativar”, com recurso a dicionários da biblioteca escolar. Registo das palavras encontradas no guião de leitura (Apêndice I). - Leitura Leitura do capítulo XXI, em voz alta, pelas professoras estagiárias. O momento de leitura será dividido em duas partes, sendo que após a primeira (Anexo II), serão respondidas e corrigidas as questões relacionadas com a mesma. Na segunda parte da aula, será retomada a leitura, agora da segunda parte do capítulo (Anexo III) e as questões restantes. Após a leitura, será realizada a compreensão do texto (Apêndice I), sendo que cada aluno responde a cada questão, individualmente. Será disponibilizado algum tempo para a resolução de cada questão e, após o término desse tempo, as mesmas serão corrigidas em grande grupo.	15’ 65’	- Dicionários - Excerto da obra - Guião de leitura	
	Consolidação da aula Pós-leitura Discussão em grande grupo acerca da obra <i>O Principezinho</i>, partindo da afirmação: “Vou confiar-te o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.”	10’		Observação direta. - Participação / desempenho dos alunos; - Consolidação

	Questões orientadoras: - O que quer a raposa dizer com “só se vê bem com o coração”? - Acham que os sentimentos são visíveis? - Conseguem ver a saudade como veem uma lágrima? - O que é que é invisível nos vossos colegas, mas vocês conseguem ver? - O que é mais importante, para vocês, numa pessoa? Essa sua essência também não é visível aos olhos, mas sim ao coração.			das aprendizagens da aula.
--	--	--	--	----------------------------

Anexo I – Excerto do filme “O Príncipezinho” anexado em pasta zipada

Anexo II – Capítulo XXI

Foi então que apareceu a raposa.

- Bom dia- disse a raposa.

- Bom dia- respondeu educadamente o príncipezinho, que se voltou mas não viu ninguém.

- Estou aqui- disse a voz-, debaixo da macieira.

- Quem és tu? - perguntou o príncipezinho. – És bem bonita...

- Sou uma raposa- disse a raposa.

- Anda brincar comigo- propôs-lhe o príncipezinho. – Estou tão triste...

- Não posso brincar contigo- disse a raposa. – Ainda não fui capturada.

- Ah! Desculpa- disse o príncipezinho.

Mas, depois de refletir, acrescentou:

- O que significa capturar?

- Tu não és de cá- disse a raposa. – O que procuras?

- Procuro homens- respondeu o príncipezinho. – O que significa capturar?

- Os homens – disse a raposa- têm espingardas e caçam. É uma grande maçada! Também criam galinhas. É a única coisa interessante que eles fazem. Estás à procura de galinhas?

- Não- disse o príncipezinho-, estou à procura de amigos. O que é que significa capturar?

- É uma coisa da qual já muitos se esqueceram- disse a raposa. – Significa criar laços...

- Criar laços?

- Isso mesmo- disse a raposa. – Para mim, tu ainda não passas de um rapazinho semelhante a cem mil outros rapazinhos. Eu não preciso de ti. E tu não precisas de mim. Para ti, eu não passo de uma raposa semelhante a cem mil outras raposas. Mas, se me cativares, precisaremos um do outro. Para mim, tu passarás a ser único no mundo. E eu passarei a ser única no mundo para ti...

- Começo a compreender- disse o príncipezinho. – Existe uma flor... penso que ela me capturou...

- É possível- disse a raposa. – Vê-se de tudo na Terra...

- Oh! Não é na Terra! - disse o príncipezinho.

A raposa pareceu muito intrigada:

- É noutro planeta?

- Sim.

- E nesse planeta há caçadores?

- Não.

- Isso interessa-me! E galinhas?

- Não.

- Bem, nada é perfeito- suspirou a raposa.

Mas a raposa retomou a mesma ideia:

- A minha vida é monótona. Eu caço galinhas e os homens caçam-me a mim. As galinhas são todas parecidas e os homens são todos parecidos. Por isso, aborrego-me um pouco. Mas se me cativares, a minha vida passará a ser como um dia de sol. Passarei a distinguir uns passos que serão diferentes de todos os outros. E, enquanto os outros passos me farão esconder debaixo da terra, os teus hão de levar-me a sair da toca, como se fossem uma música. Olha ali para a frente! Vês os campos de trigo ao fundo? Eu não como pão. O trigo é inútil para mim. Os campos de trigo não me dizem nada. E isso é triste! Mas os teus cabelos são cor de ouro. Então, quando me tiveres capturado, vai ser maravilhoso! O trigo, que é dourado, vai lembrar-me de ti. E gostarei de ouvir o som do vento no trigo...

A raposa calou-se e observou durante muito tempo o príncipezinho:

- Por favor... captura-me! – disse ela.

Antoine de Saint-Exupéry, *O Príncipezinho*, Editorial Presença, 2001 (pp.80-87)

Anexo III – Continuação do capítulo XXI

- Com muito gosto- respondeu o príncipezinho-, mas não tenho muito tempo. Tenho amigos para descobrir e muitas coisas para conhecer.

- Só me conhecem as coisas que se cativam- disse a raposa. Os homens já não têm tempo para conhecerem seja o que for. Compram coisas já feitas nos comerciantes. Mas como não existem comerciantes de amigos, os homens já não têm amigos. Se queres ter um amigo, captura-me!

- Como posso fazê-lo? - perguntou o príncipezinho.

- Tens de ter muita paciência – respondeu a raposa. – Primeiro sentas-te ali, na relva, um pouco afastado de mim. Eu olho para ti de soslaio e tu não dizes nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. Mas, de dia para dia, podes vir sentar-te cada vez mais perto...

No dia seguinte, o príncipezinho voltou.

-Era melhor que tivesses voltado à mesma hora- disse a raposa. – Se vieses, por exemplo, às quatro horas da tarde, a partir das três já começo a estar feliz. Quanto mais se aproximar a hora, mais feliz me sentirei. As quatro em ponto já estarei agitada e inquieta; descobrirei, assim, o preço da felicidade! Mas, se vieses a qualquer hora, ficarei sem saber a que horas hei de vestir o meu coração... Os rituais são necessários.

- O que é um ritual? – perguntou o príncipezinho.

- É outra coisa que as pessoas também já esqueceram- disse a raposa. – É o que faz com que um dia seja diferente dos outros dias, uma hora diferente das outras horas. Há, por exemplo, um ritual que é praticado pelos caçadores. À quinta-feira, eles dançam com as raparigas da aldeia. Por isso, a quinta-feira é um dia maravilhoso! Posso ir passear até à vinha. Se os caçadores dançassem num dia qualquer, os dias seriam todos parecidos e eu não teria férias.

Foi assim que o príncipezinho capturou a raposa. Mas, ao aproximar-se a hora da partida, a raposa disse:

- Ah! Sinto vontade de chorar.

- A culpa é tua – disse o príncipezinho -, eu não queria fazer-te mal, mas tu quisteste que eu te cativasse...

- Pois foi – disse a raposa.

- Mas agora vais chorar! – disse o príncipezinho.

- Pois vou – disse a raposa.

- Então, não ganhaste nada com isso!

- Ganhei com certeza – disse a raposa -, por causa da cor do trigo.

Depois acrescentou:

- Vais ver outra vez as rosas. Compreenderás que a tua é única no mundo. Quando voltares para te despedires de mim, dou-te um segredo de presente.

O príncipezinho foi ver outra vez as rosas.

- Vocês não são nada parecidas com a minha rosa. Ainda não são nada- disse-lhes. – Ninguém vos capturou e vocês não cativaram ninguém. São como era a minha raposa: apenas uma raposa semelhante a cem mil outras. Mas, agora que fiz dela minha amiga, ela é única no mundo.

E as rosas ficaram embaraçadas.

- Vocês são bonitas, mas são vazias – acrescentou ele. – Não se pode morrer por vocês. Claro que, para um vulgar transeunte, a minha rosa se parecerá convosco. Mas, sozinha, vale mais do que vocês todas juntas, porque foi ela que eu reguei. Porque foi ela que eu cobri com uma redoma. Porque foi ela que eu abriguei com o biombo. Porque foi por causa dela que eu matei as lagartas (exceto duas ou três para se transformarem em borboletas). Porque foi ela que eu ouvi a queixar-se, ou vangloriar-se, ou, por vezes, calar-se. Porque ela é a minha rosa.

E voltou para junto da raposa:

- Adeus... - disse.

- Adeus – disse a raposa. – Vou confiar-te o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.

- O essencial é invisível aos olhos – repetiu o príncipezinho, para não se esquecer.
 - Foi o tempo que perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante.
 - Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa... - repetiu o príncipezinho, para não se esquecer.
 Os homens esqueceram-se desta verdade – disse a raposa – Mas tu não deves esquecer-te dela. Tornas-te para sempre responsável por aquilo que cativaste. Tu és responsável pela tua rosa...
 - Eu sou responsável pela minha rosa... - repetiu o príncipezinho, para não se esquecer.

Antoine de Saint-Exupéry, *O Príncipezinho*, Editorial Presença, 2001 (pp.80-87)

Apêndice I – Ficha de leitura

Pré-Leitura:

Recorre ao teu dicionário para encontrares os significados da palavra “cativar” e regista-os.

Leitura:

- Transcreve do texto a frase em que a raposa explica qual a vantagem de ser cativado.
- Descreve as ações dos homens e das raposas no planeta Terra.
- Indica qual o recurso expressivo presente em “Mas os teus cabelos são cor de ouro. Então, quando me tiveres cativado, vai ser maravilhoso! O trigo, que é dourado, vai lembrar-me de ti.” justifica o seu significado.
- A vida da raposa passou por diferentes mudanças desde que o Príncipezinho apareceu. Coloca as frases abaixo na respetiva coluna.

“A minha vida é monótona.”; “A minha vida passará a ser como um dia de sol.”
 “os outros passos me farão esconder debaixo da terra”; “os teus hão de levar-me a sair da toca”
 “O trigo é inútil para mim”; “O trigo, que é dourado, vai lembrar-me de ti.”

A vida da raposa antes de ser cativada	A vida da raposa depois de ser cativada

--	--

- A raposa aconselha o príncipezinho a seguir um ritual, pois os rituais são necessários. Porque é que o ritual tem tanta importância na vida da raposa?
- Explicita o motivo pelo qual a raposa teve vontade de chorar.
- Qual foi a reação do Príncipezinho à atitude da raposa?
- Porque é que a rosa do Príncipezinho era única no mundo para ele, sendo que ela era igual a todas as outras? Justifica a tua resposta.
- A raposa proferiu que “Tornas-te para sempre responsável por aquilo que cativaste. Tu és responsável pela tua rosa...” E tu, já cativaste alguém? Explica o modo como o fizeste e se te preocupas com ele todos os dias?

1. A raposa proferiu que “Tornas-te para sempre responsável por aquilo que cativaste. Tu és responsável pela tua rosa...” E tu, já cativaste alguém? Explica o modo como o fizeste e se te preocupas com ele todos os dias?



P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO



Antes da leitura:

Recorre ao teu dicionário para encontrares os significados da palavra “cativar” e regista-os.



Capítulo XXI

Foi então que apareceu a raposa.

- Bom dia- disse a raposa.

- Bom dia- respondeu educadamente o príncipezinho, que se voltou mas não viu ninguém.

- Estou aqui- disse a voz-, debaixo da macieira.

- Quem és tu? - perguntou o príncipezinho. – És bem bonita...

- Sou uma raposa- disse a raposa.

- Anda brincar comigo- propôs-lhe o príncipezinho. – Estou tão triste...

- Não posso brincar contigo- disse a raposa. – Ainda não fui cativada.

- Ah! Desculpa- disse o príncipezinho.

Mas, depois de refletir, acrescentou:

- O que significa cativar?

- Tu não és de cá- disse a raposa. – O que procuras?

- Procuo homens- respondeu o príncipezinho. – O que significa cativar?

- Os homens – disse a raposa- têm espingardas e caçam. É uma grande maçada! Também criam galinhas. É a única coisa interessante que eles fazem. Estás à procura de galinhas?

- Não- disse o principezinho-, estou à procura de amigos. O que é que significa cativar?

- É uma coisa da qual já muitos se esqueceram- disse a raposa. – Significa criar laços...

-Criar laços?

- Isso mesmo- disse a raposa. – Para mim, tu ainda não passas de um rapazinho semelhante a cem mil outros rapazinhos. Eu não preciso de ti. E tu não precisas de mim. Para ti, eu não passo de uma raposa semelhante a cem mil outras raposas. Mas, se me cativares, precisaremos um do outro. Para mim, tu passarás a ser único no mundo. E eu passarei a ser única no mundo para ti...

- Começo a compreender- disse o principezinho. – Existe uma flor... penso que ela me cativou...

- É possível- disse a raposa. – Vê-se de tudo na Terra...

- Oh! Não é na Terra! - disse o principezinho.

A raposa pareceu muito intrigada:

- É noutro planeta?

- Sim.

- E nesse planeta há caçadores?

- Não.

-Isso interessa-me! E galinhas?

- Não.

- Bem, nada é perfeito- suspirou a raposa.

Mas a raposa retomou a mesma ideia:

- A minha vida é monótona. Eu caço galinhas e os homens caçam-me a mim. As galinhas são todas parecidas e os homens são todos parecidos. Por isso, aborreço-me um pouco. Mas se me cativares, a minha vida passará a ser como um dia de sol. Passarei a distinguir uns passos que serão diferentes de todos os outros. E, enquanto os outros passos me farão esconder debaixo da terra, os teus hão de levar-me a sair da toca, como se fossem uma música. Olha ali para a frente! Vês os campos de trigo ao fundo? Eu não como pão. O trigo é inútil para mim. Os campos de trigo não me dizem nada. E isso é triste! Mas os teus cabelos são cor de ouro. Então,

1. Explicita o motivo pelo qual a raposa teve vontade de chorar.

a. Qual foi a reação do Principezinho à atitude da raposa?

2. Porque é que a raposa do Principezinho era única no mundo para ele, sendo que ela era igual a todas as outras? Justifica a tua resposta.

1. A vida da raposa passou por diferentes mudanças desde que o Principezinho apareceu. Coloca as frases abaixo na respetiva coluna.
- “A minha vida é monótona.”; “A minha vida passará a ser como um dia de sol.”
- “os outros passos me farão esconder debaixo da terra” ; “os teus hão de levar-me a sair da toca”
- “O trigo é inútil para mim”; “O trigo, que é dourado, vai lembrar-me de ti.”

A vida da raposa antes de ser cativada	A vida da raposa depois de ser cativada

Capítulo XXI

- Com muito gosto- respondeu o principezinho-, mas não tenho muito tempo. Tenho amigos para descobrir e muitas coisas para conhecer.
- Só me conhecem as coisas que se cativam- disse a raposa. Os homens já não têm tempo para conhecerem seja o que for. Compram coisas

já feitas nos comerciantes. Mas como não existem comerciantes de amigos, os homens já não têm amigos. Se queres ter um amigo, cativa-me!

- Como posso fazê-lo? - perguntou o principezinho.

- Tens de ter muita paciência – respondeu a raposa. – Primeiro sentas-te ali, na relva, um pouco afastado de mim. Eu olho para ti de soslaio e tu não dizes nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. Mas, de dia para dia, podes vir sentar-te cada vez mais perto...

No dia seguinte, o principezinho voltou.

-Era melhor que tivesses voltado à mesma hora- disse a raposa. – Se vieres, por exemplo, às quatro horas da tarde, a partir das três já começo a estar feliz. Quanto mais se aproximar a hora, mais feliz me sentirei. Às quatro em ponto já estarei agitada e inquieta; descobrirei, assim, o preço da felicidade! Mas, se vieres a qualquer hora, ficarei sem saber a que horas hei de vestir o meu coração... Os rituais são necessários.

- O que é um ritual? – perguntou o principezinho.

- É outra coisa que as pessoas também já esqueceram- disse a raposa. – É o que faz com que um dia seja diferente dos outros dias, uma hora diferente das outras horas. Há, por exemplo, um ritual que é praticado pelos caçadores. À quinta-feira, eles dançam com as raparigas da aldeia. Por isso, a quinta-feira é um dia maravilhoso! Posso ir passear até à vinha. Se os caçadores dançassem num dia qualquer, os dias seriam todos parecidos e eu não teria férias.

Foi assim que o principezinho cativou a raposa. Mas, ao aproximar-se a hora da partida, a raposa disse:

- Ah! Sinto vontade de chorar.

- A culpa é tua – disse o principezinho -, eu não queria fazer-te mal, mas tu quiseste que eu te cativasse...

- Pois foi – disse a raposa.

- Mas agora vais chorar! – disse o principezinho.

- Pois vou – disse a raposa.

- Então, não ganhaste nada com isso!

- Ganhei com certeza – disse a raposa -, por causa da cor do trigo.

Depois acrescentou:

- Vais ver outra vez as rosas. Compreenderás que a tua é única no mundo. Quando voltares para te despedires de mim, dou-te um segredo de presente.

O principezinho foi ver outra vez as rosas.

- Vocês não são nada parecidas com a minha rosa. Ainda não são nada- disse-lhes. – Ninguém vos cativou e vocês não cativaram ninguém. São como era a minha raposa: apenas uma raposa semelhante a cem mil outras. Mas, agora que fiz dela minha amiga, ela é única no mundo.

E as rosas ficaram embaraçadas.

- Vocês são bonitas, mas são vazias – acrescentou ele. – Não se pode morrer por vocês. Claro que, para um vulgar transeunte, a minha rosa se parecerá convosco. Mas, sozinha, vale mais do que vocês todas juntas, porque foi ela que eu reguei. Porque foi ela que eu cobri com uma redoma. Porque foi ela que eu abriguei com o biombo. Porque foi por causa dela que eu matei as lagartas (exceto duas ou três para se transformarem em borboletas). Porque foi ela que eu ouvi a queixar-se, ou vangloriar-se, ou, por vezes, calar-se. Porque ela é a minha rosa.

E voltou para junto da raposa:

- Adeus... - disse.

- Adeus – disse a raposa. – Vou confiar-te o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.

- O essencial é invisível aos olhos – repetiu o príncipezinho, para não se esquecer.

- Foi o tempo que perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante.

- Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa... - repetiu o príncipezinho, para não se esquecer.

Os homens esqueceram-se desta verdade – disse a raposa – Mas tu não deves esquecer-te dela. Tomas-te para sempre responsável por aquilo que cativaste. Tu és responsável pela tua rosa...

- Eu sou responsável pela minha rosa... - repetiu o príncipezinho, para não se esquecer.

O Príncipezinho, de Antoine de Saint-Exupéry (pp.83-87)

7. A raposa aconselha o príncipezinho a seguir um ritual, pois os rituais são necessários. Porque é que o ritual tem tanta importância na vida da raposa?

quando me tiveres cativado, vai ser maravilhoso! O trigo, que é dourado, vai lembrar-me de ti. E gostarei de ouvir o som do vento no trigo...

A raposa calou-se e observou durante muito tempo o príncipezinho:

- Por favor... cativa-me! – disse ela.

O Príncipezinho, de Antoine de Saint-Exupéry (pp.80-83)

Leitura:

Atenta ao excerto e responde às seguintes questões.

1. Transcreve do texto a frase em que a raposa explica qual a vantagem de ser cativado.

2. Descreve as ações dos homens e das raposas no planeta Terra.

3. Indica qual o recurso expressivo presente em “Mas os teus cabelos são cor de ouro. Então, quando me tiveres cativado, vai ser maravilhoso! O trigo, que é dourado, vai lembrar-me de ti.” e justifica o seu significado.

APÊNDICE VI - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE PORTUGUÊS 2.º CEB

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Orientador Cooperante:		Escola: Eb 2/3 e secundária de	Ano/Turma: 6.ºE	
Domínio: Leitura e Educação Literária				
Conteúdos: Leitura e compreensão da obra <i>O lápis mágico de Malala</i> , de Malala Yousafzai.				
Aprendizagens Essenciais	Experiências de aprendizagem	⊕ 50'	Recursos	Avaliação
Domínio: Leitura “Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma.” “Explicitar o sentido global de um texto.” “Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.” Domínio: Educação Literária “ Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário.”	Saudação e abertura: Escrita do sumário da aula. Motivação: • Exploração de um artigo da UNICEF Como motivação, será explorado o Art.2 da <i>Convenção dos direitos das crianças</i> (UNICEF), para se discutir todos os direitos das crianças (Anexo I). Diálogo orientado: - Conseguiram compreender o que significa este direito e o que ele defende? Conseguem explicar por palavras vossas? - Sabem o que significa jurisdição? - Além das suas características, as crianças também devem ser	10'	- <i>Convenção dos direitos das crianças</i> (UNICEF) - Material escolar	-Observação direta. - Participação desempenho dos alunos; - Espírito crítico; - Cooperação partilha entre pares.

	respeitadas a nível da sua opinião? Porquê? • Relação entre material escolar e direitos das crianças A professora terá à sua frente material escolar e questiona os alunos sobre qual a relação entre os mesmos e o direito das crianças que acabaram de explorar. - Estes materiais são utilizados para quê? - Em que local os costumamos encontrar? - Acham que toda a gente tem direito a ir à escola? Porquê?			
	Desenvolvimento da aula: • Pré-leitura: Neste seguimento, vão conhecer a história de Malala. Para isso, inicia-se uma análise de aspetos paratextuais do livro (Anexo II). Partindo da capa e do título do livro, fazer questões orientadoras: - Qual será o assunto deste livro? - Acham que o lápis será mágico? - Que poderes poderá ter? - Quem será esta menina? Alguém conhece? - Então vamos descobrir quem é! Neste sentido, os alunos realizarão uma análise de uma pequena biografia sobre quem foi Malala (Anexo III).	30	Computador Projetor <i>O lápis mágico de Malala</i>, de Malala Yousafzai	

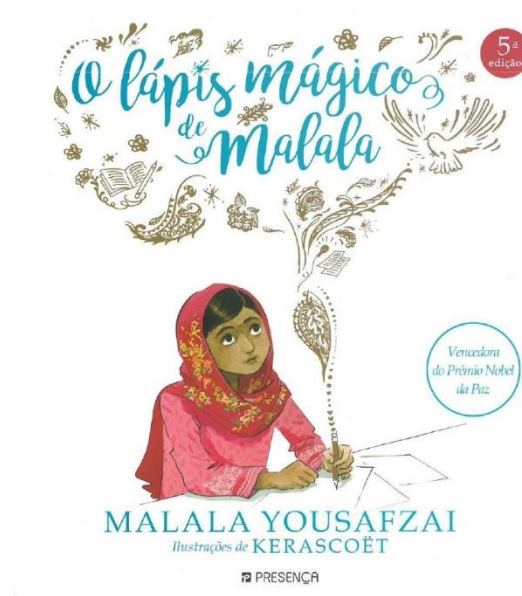
	• Leitura em voz alta Leitura em voz alta, por parte da professora estagiária, de um excerto da obra <i>O lápis mágico de Malala</i>, de Malala Yousafzai, enquanto os alunos observam as ilustrações da mesma no projetor (Anexo IV). De seguida, os alunos irão prosseguir com a compreensão da obra, através de um guião de compreensão textual (Apêndice I), sendo que os alunos irão registar as respostas corrigidas no quadro após todos terminem a sua resposta, individualmente. Durante a compreensão da obra, os alunos irão preencher um esquema de compreensão reorganizativa, onde devem completar os problemas encontrados no país da Malala, o que ela gostava de fazer para os resolver e o que realmente fez.			
	Consolidação da aula • Pós-leitura De forma a criar uma intertextualidade com a obra explorada, será interpretado um excerto do capítulo “Todas as crianças têm os mesmos direitos”, do livro <i>Os direitos das Crianças</i>, de Luísa Ducla Soares (Anexo V)	10’		

	Diálogo orientador: - Agora que já sabem de que se trata o livro, acham que no país da Malala as crianças têm os mesmos direitos entre eles? Entre rapaz e rapariga? - Acham que a Malala contribuiu para que os direitos das crianças fossem ao encontro deste excerto? - Quais são os aspetos que a Malala mencionou que gostava de melhorar que estão explícitos neste excerto?			
--	---	--	--	--

Anexo I – Artigo da Convenção dos direitos das crianças

“1º Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação.”

UNICEF, Art.2 da *Convenção dos direitos das crianças*, Comité Português para a UNICEF, 2019

Anexo II – Capa da obra *O lápis mágico de Malala*

Fonte: Malala Yousafzai, *O lápis mágico de Malala*, Editorial Presença, 2017

Anexo III – Biografia de Malala Yousafzai

Malala Yousafzai tornou-se conhecida, com apenas onze anos, ao escrever para a BBC Urdu acerca da vida sobre o regime talibã no Paquistão. Com o pseudónimo Gul Makai, deu voz à luta da sua família pelo direito das raparigas à educação no Vale de Swat. Em 2012, tornou-se um alvo a abater pelos talibãs, até que um dia foi alvejada quando ia da escola para casa. Sobreviveu quase por um milagre. Vive atualmente com a família em Inglaterra, onde continua a sua campanha pública pela educação. Foi agraciada com o National Youth Peace Prize no Paquistão, o International Children's Peace Prize e o Amnesty International Ambassador of Conscience Award. Em 2013, criou o Malala Fund (malala.org), graças ao qual se têm aberto escolas para raparigas no Médio Oriente. Em 2014, tornou-se, aos 17 anos, a pessoa mais jovem de sempre a ser distinguida com o Prémio Nobel da Paz.

Malala Yousafzai, *O lápis mágico de Malala*, Editorial Presença, 2017

Anexo IV – Excerto da obra

Acreditas em magia?

Quando eu era mais nova, costumava ver um programa na televisão sobre um menino que tinha um lápis mágico. Se ele sentia fome, desenhava uma tigela de caril, e a tigela aparecia. Se ele e os amigos estavam em perigo, desenhava um polícia. Este menino era um pequeno herói, sempre pronto para proteger as pessoas que precisavam de ajuda.

Como eu desejava também ter um lápis mágico!

Se eu tivesse um lápis mágico, usá-lo-ia para... pôr uma fechadura na porta do meu quarto, para que os meus irmãos não me incomodassem. Para parar o tempo e assim poder dormir mais uma hora todas as manhãs.

... eliminar o cheiro da lixeira perto da nossa casa.

E usá-lo-ia para tornar as outras pessoas felizes. Desenharia... os vestidos mais bonitos do mundo para a minha mãe.

... os melhores edifícios do vale para o meu pai, para que ele pudesse abrir muitas escolas onde as crianças estudassem de graça.

... uma bola de futebol a sério, para que eu e os meus irmãos não tivéssemos de brincar com uma meia velha cheia de lixo.

À noite, antes de ir para a cama, exprimia o desejo de ter um lápis mágico que fosse só meu. De manhã ao acordar, abria a gaveta da mesinha de cabeceira. Mas o lápis mágico nunca estava lá.

Um dia, fui à lixeira deitar fora cascas de batata e de ovo. Ia a franzir o nariz e a enxotar as moscas, ao mesmo tempo que procurava ter cuidado para não pisar o lixo com os meus sapatos

bonitos. De repente, vi uma menina da minha idade a esgravatar no monte de lixo. E alguns meninos procuravam bocados de metal com ímanes na porta de cordéis.

Quando o meu pai chegou a casa após o trabalho, contei-lhe o que tinha visto. Ele ficou muito triste.

-Aba?

-Sim, *jani*? – disse ele. Eu adorava ouvir o meu pai chama-me “querida”.

-Porque será que nunca tinha visto aquela menina na minha escola?

- Porque... - começou ele, mas não terminou logo. - Porque, *jani*, no nosso país nem todos os pais mandam as filhas para a escola. E algumas crianças têm de trabalhar para sustentar a família. Aqueles meninos vão vender os bocados de metal que encontrarem. Se tivessem na escola, as suas famílias passariam fome.

A escola era o meu lugar preferido, mas eu nunca me tinha considerado uma pessoa com sorte por poder frequentá-la.

O meu pai sempre disse:

- A Malala viverá livre como um pássaro.”

Perguntava-me agora a mim mesma até que ponto eu seria realmente livre.

Naquela noite, pensei nas famílias que não tinham comida suficiente. E na menina que não podia ir à escola. E pensei até no facto de todos esperarem que, quando eu fosse mais velha, tivesse de limpar a casa e cozinhar para os meus irmãos porque, de onde venho, as meninas não podem ser aquilo que sonham.

Foi então que me apercebi de que, se tivesse o lápis mágico, usá-lo-ia para desenhar um mundo melhor, um mundo de paz.

Primeiro, erradicaria a guerra, a pobreza e a fome. Depois desenharia meninas e meninos, todos eles com direitos iguais.

Durante os anos seguintes, à noite, em vez de desejar ter um lápis mágico, apliquei-me muito na escola dia após dia. Queria ser uma das melhores alunas da minha turma.

Mas, pouco depois, homens poderosos e perigosos declararam que as meninas estavam proibidas de ir à escola. Eles percorriam agora as ruas da cidade. Andavam armados.

Uma a uma, as meninas deixaram de ir à escola.

- Aba, onde estão as alunas?

- Já não se sentem seguras aqui, *jani*.

Como era possível que alguns homens impedissem todas as meninas do nosso vale irem à escola? Pensei que se mais pessoas soubessem o que nos estava a acontecer talvez elas pudessem ajudar-nos. Desejar isso não era suficiente. Alguém precisava de falar. Porque não eu?

Escrevi sobre o que era ter medo de ir à escola dizendo que algumas das minhas amigas se tinham ido embora por causa da ameaça que enfrentavam na nossa cidade. Escrevi sobre o quanto adorava a escola e o orgulho que sentia do meu uniforme.

Assim que comecei a escrever, não parei mais. Escrevi discursos e viajei pelo meu país, partilhando a minha história – até falei com o repórter de um famoso jornal internacional. As pessoas queriam realmente saber mais sobre a minha vida! Falei em nome de todas as meninas do meu vale que não podiam falar por si mesmas.

A minha voz tornou-se tão poderosa que os homens perigosos tentaram silenciar-me.

Mas falharam.

E agora a minha voz soa mais alto do que nunca. Mais alto porque as pessoas se juntaram a mim, e todos juntos formamos um coro, defendendo aquilo em que acreditamos. Nós... erguemos as nossas vozes pelos carenciados.

... ajudamos as pessoas em perigo, mesmo que estejam a um oceano de distância.

... pensamos no mundo como uma família.

Ainda acreditas em magia? Eu acredito.

Malala Yousafzai, *O lápis mágico de Malala*, Editorial Presença, 2017 (com supressões).

Anexo V – Excerto do capítulo “Todas as crianças têm os mesmos direitos”, do livro *Os direitos das Crianças*, de Luísa Ducla Soares

Todas as crianças têm os mesmos direitos

Cada criança é única, é especial para quem a ama.

Mas todas têm os mesmos direitos, quer sejam rapazes quer sejam raparigas.

Há meninos brancos, negros, amarelos ou com a pele vermelha. De várias raças.

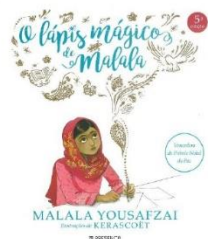
Há meninos cristãos, muçulmanos, hindus, de muitas religiões ou sem religião.

Há meninos ricos e pobres.

Mas são todos membros da humanidade e devem ser protegidos da mesma forma, existindo leis que castigam aqueles que os discriminam pelas suas diferenças.

Luísa Ducla Soares, *Os direitos das Crianças*, Civilização Editora, 2009 (com supressões)

Apêndice I – Ficha de compreensão textual



Título:
Autora:
Editora:
Ilustradora:

Ficha de Compreensão textual

1. Quem é a personagem principal deste livro?

2. Esta personagem é fictícia ou real?

3. Malala tinha um bom nível de vida? Porquê?

4. Quando proibiram as meninas de ir à escola, o que é que a Malala fez?

5. Indica quatro momentos da história importantes, em que a Malala muda a sua forma de pensar e as suas atitudes.

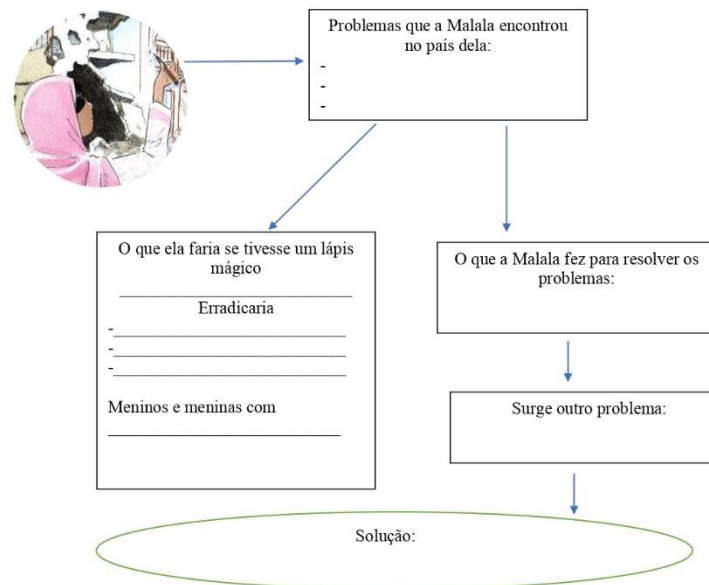
1.

2.

3.

4.

6. Completa o seguinte esquema, de acordo com os acontecimentos do livro.



7. Se também tu tivesses um lápis mágico, o que mudarias no mundo? Justifica a tua resposta.

APÊNDICE VII - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE PORTUGUÊS 2.º CEB

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Orientador Cooperante: [REDACTED]		Escola: Eb 2/3 e secundária de [REDACTED]	Ano/Turma: 6.ºE	
Domínio: Educação Literária, Leitura e Gramática				
Conteúdos: Leitura e compreensão do excerto “O carreiro de formigas” da obra <i>Pedro Alecrim</i> , de António Mota. Os diferentes quantificadores e a sua contribuição para a compreensão do texto, através da pedagogia dos discursos.				
Aprendizagens Essenciais	Experiências de aprendizagem	⊕ 50´	Recursos	Avaliação
Domínio: Leitura “Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma.” “Explicitar o sentido global de um texto.” Domínio: Educação Literária “Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário.” Domínio: Gramática “Identificar a classe de palavras: quantificador”	Saudação e abertura Motivação: - Surgimento do avatar de Pedro Alecrim O Pedro Alecrim aparecerá novamente aos alunos para retomarem a missão dada na aula passada, mas, primeiro, irão se deparar com uma adivinha onde terão de encontrar a resposta (uma palavra) para completarem o título do excerto que irão explorar nesta aula. “Qual é a coisa qual é ela, que é pequena e trabalha bastante, carrega coisas maiores do que ela e o trabalho em equipa é o mais importante.” Quando chegarem à conclusão de que a resposta é “formigas”, o Pedro Alecrim irá contactá-los com a nova missão desta aula, onde terão um novo desafio para responderem no fim. “Sejam bem-vindos a um novo dia! Agora, vamos embarcar na minha viagem de autocarro que normalmente faço entre a minha casa e a escola. Estão preparados? Quando chegarmos à escola, preciso que me indiquem o que simboliza, então, o carreiro de formigas!” (apêndice I). - Entrega do bilhete de missão	10´	- Projetor - Computador	Observação direta. - Participação desempenho dos alunos; - Capacidade de argumentação/ espírito crítico.

	Neste sentido, será entregue um novo bilhete de missão (apêndice II), para que o possam preencher no final da aula. Escrita do sumário da aula.			
	Desenvolvimento da aula: • Pré-leitura: Tendo em consideração o título do excerto “O carreiro de formigas”, os alunos darão a sua opinião sobre o tema da história. • Leitura: Será pedido aos alunos que abram o manual na página 75, para poderem ler um excerto da obra <i>Pedro Alecrim</i>, de António Mota (anexo I), em formato físico. Posto isto, a leitura do excerto será realizada, em voz alta, pela professora estagiária. • Diálogo orientado pela professora estagiária De forma a explorar o texto lido, será orientado um diálogo, onde os alunos serão questionados sobre o espaço onde ocorre a ação, sendo que terão de responder “a camioneta”. Neste sentido, serão transportados para uma atividade interativa (apêndice III), dentro do mundo de Pedro Alecrim, isto é, a viagem até à escola na camioneta, onde terão alguns desafios até conseguirem chegar à escola. Estes desafios serão de compreensão textual e de gramática, mais precisamente, sobre a utilização dos quantificadores e o que os seus significados implicam na interpretação do texto. A sua resolução seguirá uma ordem aleatória, sendo que para trazer um clima mais competitivo e de jogo à atividade, sempre que sair o número do desafio numa roleta digital (apêndice IV), cada par de	30’	- Imagem - Excerto da obra - Ficha de compreensão textual	

	alunos começa a fazer o desafio correspondente no seu guião de leitura. No fim de cada pergunta, iremos passar à correção em grande grupo. Atividade interativa Antes de se iniciar a viagem interativa, será entregue um guião de leitura com questões de compreensão textual (apêndice V), para preenchimento a pares, com o intuito de responderem uma questão de cada vez, e seguindo a ideia de jogo, com regras. Após todos completarem uma questão, os alunos poderão partilhar a resposta com a turma, corrigindo assim as respostas. No fim desta correção, podemos prosseguir na viagem de camioneta, sendo que a próxima questão será sempre decidida de forma aleatória, partindo da roleta.			
	Consolidação da aula Pós-leitura Como terminam a viagem de autocarro (atividade interativa) neste momento, os alunos serão novamente confrontados com o desafio que lhes foi proposto no início da aula. Neste momento, os alunos terão de fazer uma relação entre o que é um carreiro de formigas e a multidão de crianças que corre para o autocarro. Depois de responderem corretamente, receberão um novo carimbo e uma nova peça de puzzle (apêndice VI), que colarão no caderno, juntamente com as da aula passada.	10'	- Computador - Projetor	Observação direta.

Anexo I

O carreiro de formigas

Terminaram as aulas e começa a confusão. Parecemos carreiros de formigas a correr para dentro das camionetas, quase sempre velhas e a largar fumaradas de gasóleo queimado.

Não há respeito por ninguém, como costuma dizer a dona Judite, a continua plantada à entrada da escola que, dentro daquele cubículo, me faz lembrar um pássaro numa gaiola com telefone. O que importa é arranjar um lugar sentado. Quem não chega a tempo faz a viagem de regresso a casa de pé.

O Luís nunca corre e é o último a chegar. Vem com muita calma porque sabe que tem sempre lugar nos bancos de trás. Há um grupinho que se encarrega de lhe marcar o assento.

Muito alto, sempre bem vestido, de cabelos compridos e encaracolados, o Luís pesa o dobro de mim e nunca está calado. Não sei onde aprendeu tantas anedotas e adivinhas, nem como consegue inventar tantas piadas.

[...]

Não gosto muito do Luís porque, um dia, já lá vão alguns meses, resolveu pôr toda a gente a rir na camioneta, afirmando que eu andava ali por engano. Que o meu lugar era na Escola Primária, junto dos copinhos de leite, a fazer redações sobre as estações do ano. Não gostei nada da piada. E cantei-lhe, enervado, tudo o que me veio à cabeça.

Claro que levei uns sopapos, que nem doeram muito, fiquei com o olho esquerdo inchado e dois botões da camisa arrancados. Por acaso uma camisa novinha a estrear...

Quando entrei em casa, a minha mãe afligiu-se. Queria saber pormenores. Mas eu não lhe disse nada. Então ela começou uma conversa que nunca mais terminava. A minha mãe, quando começa a barafustar, é assim como uma trovoada em abril: fala, fala, fala, fala e, de repente, cala-se.

A partir desse dia nunca mais quis conversas com o Luís nem me juntei ao grupinho que costuma acompanhá-lo.

António Mota, *Pedro Alecrim*, Ed. ASA, 2016 (págs. 5-7, com supressões)

Apêndice I – Avatar de Pedro Alecrim anexado em pasta zipada

Apêndice II – Bilhete de viagem de missão



Apêndice III – Atividade interativa

https://www.canva.com/design/DAF3dM04QU0/kZJzy9nbweMMeNuNx33Kw/view?utm_content=DAF3dM04QU0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

Apêndice IV – Roleta digital

<https://wheelofnames.com/pt/d9p-5tu>

Apêndice V - Guião de leitura

1. Identifica e classifica as personagens presentes na obra.
2. Classifica o narrador da história, justificando com uma frase do texto.
3. Como é que são caracterizadas as camionetas?
4. Identifica o recurso expressivo presente na seguinte afirmação: “a continua plantada à entrada da escola que, dentro daquele cubículo, me faz lembrar um pássaro numa gaiola com telefone.”. Justifica a sua utilização.
5. Lê com atenção o seguinte excerto: “O Luís nunca corre e é o último a chegar. Vem com muita calma porque sabe que tem sempre lugar nos bancos de trás. Há um grupinho que se encarrega de lhe marcar o assento. Muito alto, sempre bem vestido, de cabelos compridos e encaracolados, o Luís pesa o dobro de mim e nunca está calado. Não sei onde aprendeu tantas anedotas e adivinhas, nem como consegue inventar tantas piadas.”
 - 5.1. Partindo do excerto apresentado, faz a caracterização física e psicológica do Luís.

5.2. Partindo do excerto apresentado, o que é que te leva a deduzir que o Luís é engraçado? Identifica que informação nos é transmitida no uso da palavra “tantas” e substitui-a por um sinónimo.

5.3. Atenta nos seguintes exemplos:

“O Pedro Alecrim tinha bastante receio do Luís.”

“As camionetas deitavam algum fumo.”

“O Luís tinha vários amigos.”

“A mãe do Pedro falava tantas palavras em pouco tempo...”

Em que posição ocorrem as palavras sublinhadas?

(Oralmente, partindo da resposta anterior e de um diálogo orientado, os alunos devem criar o conceito de quantificador para registarem no guião de leitura: “Para que servem?”; “Onde surgem?”; “Que informação dão?”)

6. A dada altura, o narrador recorda uma experiência passada. Indica a expressão utilizada que remete para tal.

6.1. Na expressão que seleccionaste, consegues determinar com exatidão o tempo que passou? Comprova com o texto.

(Diálogo orientado: - Conseguimos identificar com precisão quantos meses se passaram?

- Então como podemos classificar este quantificador?)

(Oralmente, partindo da resposta anterior e de um diálogo orientado, os alunos devem criar o conceito de quantificador para registarem no guião de leitura.)

6.2. Por qual quantificador podemos substituir o “alguns” para que a informação fosse mais precisa? Observa o quadro seguinte e escolhe um quantificador. Qual a subclasse que classifica estes quantificadores?

(cardinal: um, dois, três,... , multiplicativo: dobro, triplo, ... e fracionário: metade, um terço,...)

7. Em quantas partes dividiam o texto? Porquê?

7.1. Que nome dariam a cada parte do texto?



Pedro Alecrim

Guião de Leitura



DESAFIO 1



Identifica e classifica as personagens presentes na obra.

DESAFIO 2



Classifica o narrador da história, justificando com uma frase do texto.

DESAFIO 3



Como é que são caracterizadas as camionetas?

DESAFIO 4



Identifica o recurso expressivo presente na seguinte afirmação: “a contínua plantada à entrada da escola que, dentro daquele cubículo, me faz lembrar um pássaro numa gaiola com telefone.”. Justifica a sua utilização.

DESAFIO 5



Lê com atenção o seguinte excerto.

5.1. Partindo do excerto apresentado, faz a caracterização física e psicológica do Luís.

5.2. Partindo do excerto apresentado, o que é que te leva a deduzir que o Luís é engraçado? Identifica que informação nos é transmitida no uso da palavra “tantas” e substitui-a por um sinónimo.

6.3. Em que posição ocorrem as palavras sublinhadas?

DESAFIO 6



A dada altura, o narrador recorda uma experiência passada. Indica a expressão utilizada que remete para tal.

6.1. Na expressão que seleccionaste, consegues determinar com exatidão o tempo que passou? Comprova com o texto.

6.2. Por qual quantificador podemos substituir “alguns” para que a informação fosse mais precisa? Qual a subclasse que classifica estes quantificadores?



Um quantificador indefinido é

DESAFIO 7

Em quantas partes dividiam o texto? Porquê?
Que nome dariam a cada parte do texto?

Apêndice VI – Peça de puzzle



APÊNDICE VIII - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE PORTUGUÊS 2.º CEB

Domínio: Educação Literária e Leitura Conteúdos: Leitura e compreensão do excerto “Noite em claro” da obra <i>Pedro Alecrim</i>, de António Mota.				
Aprendizagens Essenciais	Experiências de aprendizagem	⊕ 50’	Recursos	Avaliação
Domínio: Leitura “Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma.” “Explicitar o sentido global de um texto.” Domínio: Educação Literária “Interpretar adequadamente os textos de acordo com o	Saudação e abertura Motivação: • Surgimento do avatar Pedro Alecrim O Pedro Alecrim aparecerá novamente aos alunos para retomarem a missão dada na aula passada. O Pedro Alecrim irá contactá-los com a nova missão desta aula, onde terão um novo desafio para responderem no fim. “Bem-vindos de volta! Vamos a mais um dia de aulas... Será que vai correr bem? Venham daí! No final do dia, terão de perceber porque é que esta noite vai ser uma noite em claro para completarmos mais uma missão! Deixo-vos então um novo bilhete de viagem de autocarro para a escola!” (Apêndice I).	10’	- Computador - Projetor - Colunas - Avatar de Pedro Alecrim - Bilhete de viagem	Observação direta. - Participação / desempenho dos alunos; - Capacidade de argumentação/ espírito crítico; - Velocidade de leitura;

gênero literário.”	Neste sentido, será entregue um novo bilhete de missão (apêndice II), para que o possam preencher no final da aula. Escrita do sumário da aula. Desenvolvimento da aula: • Pré-leitura: Partindo de uma breve contextualização do excerto da obra dado na aula passada (“Carreiro de Formigas”) e do título do excerto a ser estudado na presente aula (“Noite em claro”), os alunos serão confrontados com as seguintes questões: - Quais as personagens que encontramos no excerto passado? - Em que espaço se passou a ação do excerto passado? - Qual a situação complicada, pela qual Pedro Alecrim passou? - Qual o sentido da utilização da expressão “Noite em claro”? - Quem será que vai ter uma “noite em claro”? Porquê? Vamos descobrir. • Leitura: Será pedido aos alunos que abram o manual na página 79, para poderem ler um excerto da obra <i>Pedro Alecrim</i>, de António Mota (anexo I), em formato físico. Posto isto, a leitura do excerto será realizada primeiramente, em voz alta, pela professora estagiária e depois em voz alta pelos alunos. O texto será dividido em quatro unidades de sentido para que, assim, vários alunos possam ler. Unidades de sentido: - Linha 1 a 8			- Leitura em voz alta.
		30’	- Imagem - Excerto da obra - Ficha de compreensão textual - Projetor - Computador - Atividade interativa	

	- Linha 9 a 13 - Linha 14 a 20 - Linha 21 a 29 • Diálogo orientado pela professora estagiária Para explorar o texto lido, será realizado um diálogo onde os alunos serão convidados a identificar com mais pormenor as memórias do Pedro. Neste sentido, serão transportados para uma atividade interativa (apêndice III), dentro do mundo de Pedro Alecrim, onde percorrerão uma viagem de escola-casa, onde se confrontarão com alguns desafios dentro de cada espaço. Estes desafios serão de compreensão textual. A sua resolução seguirá a ordem com que aparece no texto. Questões orientadoras: - A caminhada a pé para a escola ainda é algo que vocês façam? Por que caminhos passam? Então, a vossa caminhada é igual à do Pedro Alecrim? - O que dizia a mãe do Pedro quando este chegava a casa da escola? E vocês, alguma vez chegaram a casa e os vossos pais/encarregados de educação perguntaram o mesmo? - Quais os imprevistos que aconteceram ao Pedro? - As preocupações do Pedro Alecrim são as mesmas preocupações que vocês têm, atualmente, quando vêm para a escola? - Qual a opinião em relação à passagem do tempo? Quantos de nós já não achamos que o tempo ora passava rápido de mais ora passava muito devagar?			
--	---	--	--	--

	Entrega do guião de leitura e exploração do <i>PowerPoint</i> Antes de se iniciar a viagem interativa, será entregue um guião de leitura com questões de compreensão textual (apêndice V), para preenchimento a pares. Após todos completarem uma questão, os primeiros a terminarem terão a oportunidade de partilhar a resposta com a turma, deste modo, realizar-se-á a correção das mesmas. No fim desta correção, poderão prosseguir a viagem pelos dias de aulas do Pedro.			
	Consolidação da aula Pós-leitura Como terminam o dia de aulas (atividade interativa), os alunos serão novamente confrontados com o desafio que lhes foi proposto no início da aula. Neste momento, os alunos terão de justificar o porquê de naquele dia o Pedro ter tido uma noite em claro. Depois de responderem corretamente, receberão um novo carimbo e uma nova peça de puzzle (apêndice VI), que colarão no caderno, juntamente com as da aula passada.	10'	- Bilhete de viagem - Peça de puzzle	Observação direta.

Anexo I

Noite em claro

E o esforço que eu fiz para compreender as palavras novas que ouvia pela primeira vez, aula após aula!

Os professores diziam:

– É muito fácil, não é verdade?

Toda a gente acenava com a cabeça. Mas não, não era nada fácil. Até o dicionário eu não sabia consultar. O tempo que eu demorei para descobrir que ALP ficava antes de ALT...

Muitas vezes apeteceu-me desistir, ou então fazer de conta que as aulas e a escola não me diziam respeito.

– Hoje não tens nada para estudar? – perguntava minha mãe, depois de desligar o televisor.

– Já vou, já vou... – dizia eu, aturdido por um sono pesado que não queria desaparecer. Era a caminhada que me punha assim, descobri mais tarde em conversa com o Nicolau, que se queixava do mesmo mal.

Aquela caminhada estafava-nos. E quando chovia, ou a neve cobria a serra, ainda era pior.

E não posso esquecer também os primeiros almoços na cantina, com a senha na mão, fechando os olhos para deixar passar à frente os grandalhões e os zaragateiros.

Nos primeiros dias de aula nem cheguei a almoçar porque não acertava com a hora de comprar a senha. E ninguém me avisara de que era necessário comprá-la com antecedência.

Para que não se rissem da minha ignorância, preferia calar-me e ficar sem almoço.

Não tinha relógio. O pai prometera-me um, se passasse de ano, como de facto aconteceu.

Recordo esses tempos com vontade de dar gargalhadas e não consigo concentrar-me. [...]

Deito-me na cama. A mãe, sempre atenta a tudo, apaga a luz da sala. Entre os lençóis, ponho-me a pensar em muitas coisas ao mesmo tempo. Penso que o pai precisa de um médico muito competente para o curar de vez.

Penso na mãe. E já sei que ela não vai dormir quase nada esta noite, sempre preocupada.

Penso no Nicolau, que, nos últimos testes, tem tirado negativas.

Penso que, vindo o sono, a noite passa num instante. E que vou despertar com a voz da mãe, aflita, a dizer-me que são mais que horas de me levantar.

Penso que o tempo é uma coisa muito esquisita. Há horas mais prolongadas que outras. Há minutos que parecem horas, e horas que passam num minuto.

António Mota, *Pedro Alecrim*, Ed. ASA, 2016 (págs. 33-35, com supressões)

Apêndice I – Avatar de Pedro Alecrim

Anexado em pasta zipada

Apêndice II – Bilhete de viagem de missão



Apêndice III – Atividade interativa

https://www.canva.com/design/DAF4RJ9_06k/XG811HK9yWwXXm5FIrPpDQ/view?utm_content=DAF4RJ9_06k&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

Apêndice IV – Guião de leitura

1. Identifica as dificuldades que o Pedro teve na escola.
 - 1.1. Qual o conselho que darias ao Pedro para ele ultrapassar as dificuldades na escola?
2. Transcreve do texto uma frase que indique o motivo do cansaço contínuo do Pedro.
3. Selecciona a opção que justifique o motivo pelo qual o Pedro não dormiu bem naquela noite.
 - a) O Pedro estava preocupado em ter más notas na escola.
 - b) O Pedro estava preocupado com o pai, a mãe e o amigo Nicolau.
 - c) O Pedro estava preocupado com a mãe, porque andava a trabalhar muito.
- 3.1. Partindo da tua resposta anterior, como é que caracterizas psicologicamente o Pedro?
4. Sabendo que uma anáfora é um recurso expressivo que consiste na repetição intencional de uma palavra ou expressão no início de frases ou versos sucessivos, indica onde podemos encontrar uma anáfora neste excerto e qual a sua finalidade?



Pedro Alecrim

Guião de Leitura

DESAFIO 1

Identifica as dificuldades que o Pedro teve na escola.

1.1. Qual o conselho que darias ao Pedro para ele ultrapassar as dificuldades na escola?



DESAFIO 2

Transcreve do texto uma frase que indique o motivo do cansaço contínuo do Pedro.



DESAFIO 3

Seleciona a opção que justifique o motivo pelo qual o Pedro não dormiu bem naquela noite.

- ☐ a) O Pedro estava preocupado em ter más notas na escola.
- ☐ b) O Pedro estava preocupado com o pai, a mãe e o amigo Nicolau.
- ☐ c) O Pedro estava preocupado com a mãe, porque andava a trabalhar muito.



3.1. Partindo da tua resposta anterior, como é que caracterizas psicologicamente o Pedro?

DESAFIO 4 FINAL

Sabendo que:

Indica onde podemos encontrar uma anáfora neste excerto e qual a sua finalidade?

Uma anáfora é um recurso expressivo que consiste na repetição intencional de uma palavra ou expressão no início de frases ou versos sucessivos

Apêndice V – Peça de puzzle



APÊNDICE IX - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE HGP 2.º CEB

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Orientador Cooperante: [REDACTED]		Escola: EB 2/3 e secundária de [REDACTED]	Ano/Turma: 5.ºC	
Domínio: A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal. Subdomínio: Primeiros povos na Península.				
Conteúdos: As primeiras comunidades agropastoris: Os primeiros habitantes da Península Ibérica, novas técnicas e utensílios.				
Sumário: As comunidades agropastoris: Celtas, Iberos, Celtiberos e Lusitanos.				
Aprendizagens Essenciais	Experiências de aprendizagem	⊕ 50'	Recursos	Avaliação
Identificar os povos que se instalaram na Península Ibérica, relacionando esse fenómeno com a atração exercida pelos recursos naturais;	Motivação: Como forma de provocar o aluno, este irá visualizar um recurso audiovisual (Fonte 1) onde ocorre um fenómeno da natureza, o crescimento de uma planta. Este momento permitirá ao grupo compreender a agricultura como uma atividade praticada pelas comunidades sedentárias, através das seguintes questões orientadoras: • O que é que cresceu neste vídeo? • Que nome se dá à técnica de plantar alimento? • Para a planta crescer, o clima e a terra têm de apresentar alguma característica? • Porque é que os povos nómadas não conseguiram desenvolver esta técnica? • Está técnica seria boa ou má para a vida dos povos? Porque? • Com esta nova técnica, os povos precisavam de andar sempre de um lado para o outro como os nómadas, para	15'	- Computador - Projetor - Vídeo	Observação direta: - Participação desempenho dos alunos; - Capacidade de argumentação/ espírito crítico

	encontrar alimento?			
	Desenvolvimento da aula Assim que os alunos cheguem à palavra “sedentário”, deverão colocar no seu dicionário histórico o conceito da mesma. Posteriormente, a professora estagiária irá partir dos elementos espalhados pela sala para identificar outras atividades, nomeadamente, a domesticação de animais, a pastorícia, a olaria, a tecelagem e a cestaria. De forma a recriar o ambiente/espço onde as comunidades agropastoris habitavam, a sala estará decorada com elementos em 3D referentes à agricultura (mar, campos verdes e cereais), ao espaço/Natureza (Castros), pastorícia (porcos, cabras, vacas e ovelhas) (Fontes 2 a 7). Neste sentido, os alunos identificarão atividades e características da natureza, partindo de um diálogo orientador: - Identifica quais os animais aqui presentes? - Tendo em consideração a presença destes animais, qual é a atividade a eles associada? - Que outros elementos estão aqui presentes? - O trigo está associado a que atividade? - Como é caracterizado o espaço, partindo dos elementos naturais presentes? Para identificarem as atividades, recorrerão ao manual (páginas 48 e 49), onde partirão da observação de objetos e de utensílios. Depois de perceberem as atividades das comunidades agropastoris, será entregue uma ficha de preenchimento sobre as comunidades agropastoris (Apêndice I). Neste momento, os alunos irão preencher um esquema sobre essas mesmas atividades e as		- Materiais alusivos às comunidades agropastoris -Ficha de preenchimento - Projetor - Computador - Roteiro audiovisual digital - Silhuetas	Observação direta: - Participação / desempenho dos alunos; - Capacidade de argumentação/ espírito crítico; - Organização da informação no caderno diário.

	características da natureza dos locais que estas comunidades ocupavam. Num segundo momento a turma irá ter acesso a um roteiro audiovisual (Apêndice II), projetado no quadro interativo, no qual estariam presentes os primeiros povos da Península Ibérica e o percurso que fizeram até lá chegarem. Associado a cada povo, os alunos irão ouvir um áudio onde estarão presentes algumas características dos povos. Além disso, na sala estarão dispostas 4 silhuetas com objetos alusivos a cada um dos habitantes (Apêndice III, IV, V e VI). Deste modo, o grupo terá de ouvir o áudio e perceber qual o povo que representa cada uma das silhuetas, fazendo o registo no guião entregue previamente (Apêndice I).			
	Consolidação da aula De modo a consolidar as aprendizagens realizadas ao longo da aula, os alunos deverão realizar uma pequena frase ou palavras-chave relativas à aula. Esta frase seria adicionada ao friso cronológico previamente utilizado na aula anterior (Apêndice VII e VIII). (Na aula anterior, já tínhamos iniciado a construção do friso, com os povos recolectores.) Uma vez que cada aluno tem uma versão em miniatura deste mesmo friso, e como todos os alunos realizam aprendizagens de forma diferente, cada um irá desenhar um elemento deste período histórico que lhe tenha ficado na memória.	10'	- Friso cronológico com o surgimento dos primeiros povos - Frisos cronológicos dos primeiros povos em miniatura	Observação direta: - Participação / desempenho dos alunos; - Consolidação das aprendizagens da aula.

Fonte 1 – Vídeo de crescimento do trigo anexado

Fonte 2 - Agricultura



Fonte 3 - Campo junto a curso de água



Fonte 4 - Vaca



Fonte 5 - Cabra



Fonte 6 - Ovelha



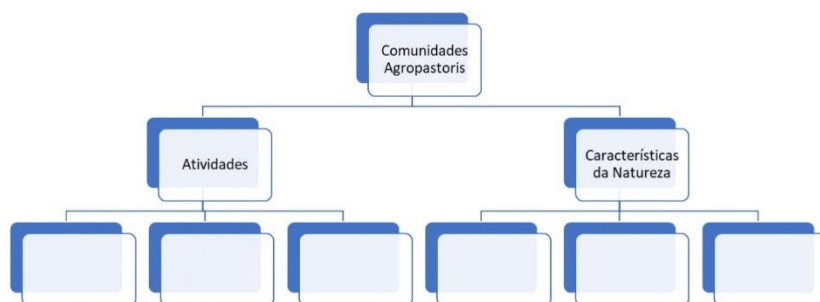
Fonte 7 - Porco



Apêndice I

Comunidades Agropastoris

1. Preenche o seguinte esquema acerca das Comunidades Agropastoris.



2. Preenche a tabela abaixo de acordo com os áudios que vais ouvir.

<u>Iberos</u>	<u>Celtas</u>	<u>Celtiberos</u>	<u>Lusitanos</u>
Localizam-se:	Localizam-se:	Organizam-se em:	Localizam-se:
Fabrico de objetos em:	Fabrico de objetos em:	União de:	Tipo de Habitações:

Apêndice II – Roteiro audiovisual em formato de PowerPoint anexado em pasta zipada

Apêndice III- Silhueta dos Celtas e objetos correspondentes



Apêndice IV – Silhueta dos Iberos e objeto correspondente



Apêndice V – Silhueta dos Celtiberos e objetos correspondentes



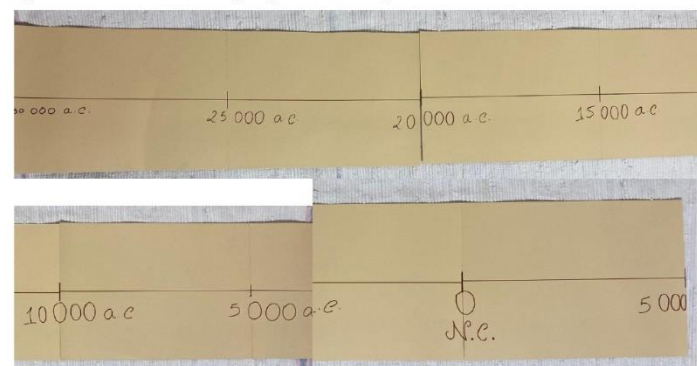
Apêndice VI – Silhueta dos Lusitanos e objeto correspondente



Apêndice VII – Friso cronológico em formato miniatura para os alunos



Apêndice VIII – Friso cronológico para afixar no quadro



APÊNDICE X - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR 1.º CEB “CAPACIDADES MONSTRUOSAS

Objetivos principais da aula:

- Compreender o que é a capacidade de um recipiente, comparar e ordenar recipientes segundo a sua capacidade, em contextos diversos;
 - Realizar conversões em unidades de medidas convencionais e não convencionais;
 - Resolver problemas que envolvam medidas de capacidade, com recurso a diferentes estratégias de resolução;
 - Utilizar a tecnologia digital para construir conhecimento;
 - Identificar causas de poluição nos oceanos através da escuta ativa;
-
- Desenvolver a linguagem de programação, através da aplicação de conceitos matemáticos de orientação espacial: em frente, para trás, virar à direita, virar à esquerda;
 - Resolver desafios com recurso a metodologias ativas de aprendizagem: Rotação por Estações e gamificação (abordagem pedagógica de *escape room*).

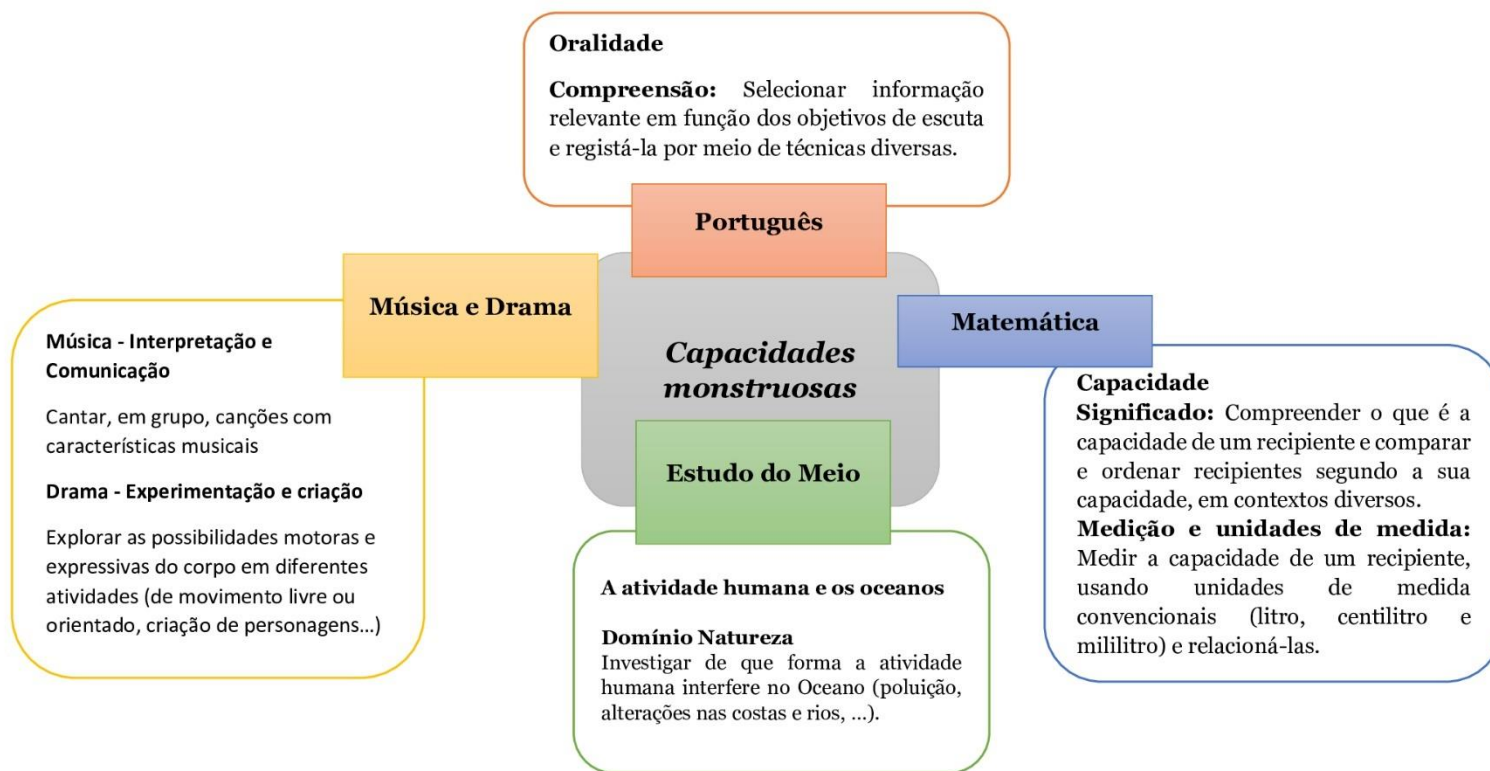
Conhecimentos Prévios necessários:

Interpretação da história “O Monstro” da obra Seis Histórias às avessas de Luísa Ducla Soares;

Operações matemáticas: Adição, subtração, multiplicação e divisão;

Noção da existência de diferentes tipos de poluição.

MAPA DE ARTICULAÇÃO



Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências
9:00h – 10:30h	Desafio inicial: 1. Convite para entrada no jardim zoológico onde se encontra preso o Monstro da Natureza. 2. Dramatização com os alunos: Aquando do diálogo, executar gestos/ações que remetam ao mesmo “Vamos para o Jardim Zoológico. Para isso precisámos de vestir uma roupa confortável. Vamos vestir! Agora vamos calçar as nossas botas! Vamos colocar as nossas garrafas de água na mochila! Vamos colocar o chapéu!! Agora que já estamos equipados vamos procurar o Monstro. Anda daí!” 3. Entrada na sala de aula 4. Divisão da turma em 4 grupos e distribuição pelas estações 5. Apresentação do avatar do Monstro da Natureza e apresentação de um desafio à turma: “Lembraste de mim? Eu estava no lago e fui novamente capturado.... Estou outra vez no jardim zoológico e preciso da tua ajuda! Os meus tratadores foram embora e esqueceram-se de me alimentar. Podes ajudar-me? Para isso teremos que passar por vários desafios.” Desenvolvimento das estratégias: 4. Utilização da metodologia ativa de Rotação por Estações para a resolução de desafios em grupos. 4.1 Distribuição de um guião de aprendizagem para a realização das diferentes tarefas (Apêndice 1) e um guião de aprendizagem adaptado para os alunos com NAS (Apêndice 2).	• Computador • Sons de animais de Jardim Zoológico • Quadro digital • Avatar	B, F

20 minutos	• Estação 1: Descobrindo as medidas de capacidade Projeção de três imagens selecionadas pelas professoras estagiárias alusivas aos recipientes utilizados pelo monstro para beber petróleo referidos na obra (Anexo I) Questões orientadoras: • Quais os recipientes referidos na obra utilizados para alimentar o monstro? • Qual dos recipientes é o maior? E o mais pequeno? • Ordena por ordem crescente os recipientes, tendo em conta a sua capacidade. • Qual o critério que utilizaste para classificar os recipientes quanto à sua capacidade? • Refere o conceito de capacidade, tendo por base a classificação que realizaste. Após escreveres o conceito, recorre ao dicionário e compara a definição de capacidade com o que escreveste. • Refere exemplos de embalagens que conheces que tenham 1 litro? E 33 cl?	• Guião de aprendizagem (Apêndice 1) • Guião de aprendizagem adaptado (Apêndice 2) • Imagens de recipientes alusivos às descrições da obra • Dicionário	A, B, E, F
20 minutos	• Estação 2: Explorando a conversão de medidas 1. Realização de uma pequena atividade experimental sobre as medidas de conversão, através do preenchimento de uma carta de planificação da atividade experimental integrada no guião de aprendizagem. Questões orientadoras: - Quantos decilitros foram necessários para termos um litro de água?	• Guião de aprendizagem (Apêndice 1) • Guião de aprendizagem adaptado (Apêndice 2) • Garrafa de 1 litro	A, B, E, F, I

20 minutos	- Então, um litro de água equivale a quantos decilitros? - Se quisermos saber quanto é que um decilitro equivale em litros, o que temos de fazer? 2. Visualização de um vídeo para preenchimento da tabela de conversão integrada no guião de aprendizagem. 2.1. Realização de tarefas de conversão. • Estação 3 – Ouvindo o oceano para desvendar a poluição 1. Escuta ativa de um excerto da música “Plástico não é plâncton” da Capicua (até 2:00 minutos). (Anexo III) 1.1. Audição e preenchimento dos espaços em branco (Apêndice 1 e 2), seguindo as etapas da escuta ativa: - Ouvir uma vez a música; - Ouvir a música e preencher os espaços em branco; - Ouvir novamente a música até conseguir completar os espaços. Questões orientadoras: - Qual é o tema da música? - No refrão da música, o plástico é identificado como sendo prejudicial. Para quem é que o plástico é prejudicial? Porquê? - Qual o modo de poluição associado à pesca? - Além da poluição associada à pesca, qual a outra causa relacionada com a poluição dos oceanos? - Na história do monstro da natureza qual foi a causa de poluição que ele conseguiu combater no rio?	• Copos com medições marcadas • Vídeo (Anexo II) • 4 <i>Tablets</i> • Fones • Guião de aprendizagem (Apêndice 1) • Guião de aprendizagem adaptado (Apêndice 2) • 4 <i>Tablets</i> • Excerto da música “Plástico não é plâncton”, de Capicua (Anexo II) • Fones	A, B, E, F, G, I
------------	--	---	------------------

20 minutos	• Estação 4 – Explorando o Zoo em busca de causas de poluição 1. Programação do robô Super Doc para descoberta de algumas causas de poluição nos oceanos, através do guião de aprendizagem e do tapete quadriculado para o robô. 1.1.Os alunos têm acesso a um <i>QR Code</i> com a informação correspondente a cada causa da poluição. 1.2.Os alunos escrevem, de forma sintetizada, o nome da causa no respetivo lugar do guião de aprendizagem.	•Guião de aprendizagem (Apêndice 1) •Guião de aprendizagem adaptado (Apêndice 2) •Tablet •Tapete quadriculado para robô (Apêndice 3) •Robô Super Doc •<i>QRCode</i> (Apêndice 4) •Avatares dos animais	A, B, E, F, G, I
10h30-11h00	INTERVALO		
11h-12h			
20 minutos	Continuação da realização das tarefas através da metodologia de Rotação por Estações.		
20 minutos	No final de todos os alunos rodarem pelas diferentes estações haverá um momento de correção, em grupo turma, do guião de aprendizagem.		
12 minutos	Aplicação dos conhecimentos construídos: 1. Dinamização de um <i>Escape room</i> no tablet com o objetivo de alimentar o monstro, através de 5 desafios para conseguirem recolher os 5 bidões de gasolina para alimentar o monstro.	•Folha de rascunho •<i>Tablets</i> •<i>Escape room</i> https://view.genial.ly/65ff1fec72e1100013da3f6	A, B, E, F,G, I

	1.1 Para a realização do <i>escape room</i> todos os alunos utilizarão o seu tablet, bem como uma folha de rascunho para realização de cálculos, entregue previamente. Ao fim do tempo destinado, os alunos terão de parar o jogo, mesmo que não tenham terminado. Desafio 1: Problema- Se um bidão tem 5 litros de gasolina e o monstro bebe três vezes por dia um bidão de gasolina. Quantos litros são necessários para alimentar o monstro durante uma semana? Recompensa: 1 bidão de gasolina. Desafio 2: Problema: Encontramos recipientes de gasolina com 500 ml. Sabendo que o monstro precisa de 5 litros para se alimentar, quantos recipientes são precisos? Conversão Recompensa: 1 bidão de gasolina. Desafio 3: Ordena por ordem crescente os seguintes recipientes de gasolina: 15 ml; 15 l; 1 dal; 30 cl Ordenação de capacidades Recompensa: 1 bidão de gasolina. Desafio 4: Assinala as atividades humanas que têm impacto negativo nos oceanos.	b/interactive-content-monstro (Apêndice 4)	
--	---	---	--

8 minutos	Desafio 5: Assinala as frases com V (verdadeiro) ou F (falso). a) A pesca excessiva é prejudicial para os oceanos. b) Deitar lixo na costa e no mar é bom para alimentar os peixes. As atividades do ser humano não influenciam os oceanos. 2. Correção do <i>escape room</i> em grande grupo.		
Avaliação formativa	Instrumento(s): Observação direta; Guião de aprendizagem; <i>Escape room</i>		

Anexo I- Imagens de recipientes utilizados pelo monstro para beber petróleo, alusivas ao texto da obra “Seis Histórias às Avessas”



Anexo II - Vídeo auxiliar para completar tabela de conversão

<https://youtu.be/-hLgAdIw-8E>

Anexo III- Música capicua

[Plástico não é Plâncton \(Vídeo\) - Mão Verde II \(youtube.com\)](#)

Apêndice 1- Guião de aprendizagem utilizado para a metodologia de Rotação por Estações

Nome: _____ Data: _____

Guião de Aprendizagem- Medidas Monstruosas



Estação 1- Descobrindo as medidas de capacidade

Recorda-te dos recipientes utilizados para me alimentar, referidos na obra. Abre a caixa e confirma se o teu palpite estava certo.

1. Qual dos recipientes é o maior? _____
E o mais pequeno? _____

2. Ordena por ordem crescente os recipientes, tendo em conta a sua capacidade.
_____ < _____ < _____

3. Qual o critério que utilizaste para classificar os recipientes quanto à sua capacidade? _____

4. Refere o conceito de capacidade. _____

Após escreveres o conceito, recorre ao dicionário e compara a definição de capacidade com o que escreveste.

5. Refere exemplos de embalagens que conheces que tenham:

1 l



33 cl





Estação 2- Explorando a conversão de medidas

CARTA DE PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE EXPERIMENTAL

Questão de investigação: Quantos decilitros são necessários para obter um litro?

Material

- Copos de plástico com 1dl
- Garrafa 1l
- Água
- Funil

Procedimento

- 1º Colocar o funil na garrafa de 1l;
- 2º Verter o líquido dos copos para a garrafa de 1l, um de cada vez;
- 3º Verter o líquido da garrafa para os copos.

Agora que já realizaste a experiência, responde às seguintes questões.

1. Quantos decilitros foram necessários para termos um litro de água?

2. Então, um litro de água equivale a _____ decilitros.

- a) 100 dl b) 10 dl c) 5 dl d) 20 dl

3. Se quisermos saber quanto é que um decilitro equivale em litros, o que temos de fazer? _____

3. Agora, observa o vídeo no teu tablet e preenche a seguinte tabela.

Múltiplos do litro				Submúltiplos do litro		
Quilolitro	Hectolitro	Decalitro	Litro	Decilitro	Centilitro	mililitro
1 kl	1 hl	1 dal	1 l	1 dl	1 cl	1 ml
			1 l	0,1 l		



Estação 3- Ouvindo o Oceano para desvendar a poluição

1. Presta atenção à música "Plástico não é plancton", da Capicua.

Passos a seguir:

- 1º Ouve uma vez a música.
- 2º Ouve a música e preenche os espaços em branco.
- 3º Ouve a música novamente para completes a tarefa.

Plástico não é Plancton

_____ não é plâncton, é prático mas não é bom, para o peixe ou para o homem, o plástico ninguém come.

Plástico não é plâncton, é prático mas não é bom, do Ártico ao Antártico é _____ e consome.

Um carrinho de linha, uma tampa e uma caneta, _____ vazias, uma bóia e uma boneca, a bola do _____ engolida pela raia.

Um monte de lixo espalhado pela praia, um botão, uma palhinha, sacos e redes de _____, uma escova de dentes, balões e confetes de festa, novelo de lixo vomitado pelo mar, pedaço de lixo para o peixe se _____.

Micropartículas, capas de _____, sopa de lixo atinge o meio aquático, coisas minúsculas, mais _____, e o poliéster que se solta nas lavagens.

_____ não é plâncton, é prático mas não é bom, para o peixe ou para o homem, o plástico ninguém come.

Plástico não é plâncton, é prático mas não é bom, do Ártico ao Antártico, é _____ e consome.

Um chinelo, toalhas, um gancho, uma cotonete
e até um regador e uma tampa de retrete.
É bola de lixo na barriga da _____,
é monte de lixo misturado com areia.
Uma galocha velha e uma luva de borracha,
esferovite, corda, uma chupeta e uma caixa.
Novelo de lixo que é levado na corrente,
pedaço de lixo que deixa o peixe _____.

É indestrutível, não descartável, vai ser difícil mas é reciclável.
E reduzindo para que seja muito menos,
com regras e recolha sei que juntos venceremos.

Plástico não é Plancton, de Capicua in Mão Verde

1. Identifica qual o tema da música.

a) Passeios no mar b) Poluição c) Animais marinhos d) Espécies de plantas

2. No refrão da música, o plástico é identificado como sendo prejudicial. Para quem é que o plástico é prejudicial? Porquê? _____

3. Qual o modo de poluição associado à pesca? _____

4. Além da poluição associada à pesca, qual a outra causa relacionada com a poluição dos oceanos? _____

5. Na história do monstro da natureza qual foi a causa de poluição que ele conseguiu combater no rio? _____



Estação 4- Explorando o Zoo em busca de causas de poluição

Nesta estação terás de programar o robô para encontrares algumas causas da poluição dos oceanos.

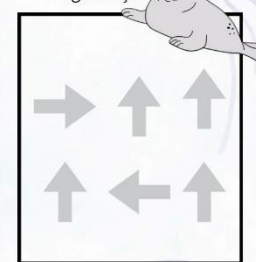
Passos a seguir:

- 1º. Coloca o robô no local de partida "Tu estás aqui" virado para o monstro.
- 2º. De acordo com o que vês no tapete localiza nas grelhas: o local de partida, o percurso e o local de chegada.
- 3º. Utiliza os retângulos para escreveres as coordenadas, como no exemplo seguinte.
- 4º. Programa o robô de acordo com as coordenadas que definiste.
- 5º. Sempre que chegares a cada um dos animais faz o *scan* do *QRCode* e vê o vídeo.
- 6º. Regista a causa de poluição referida no vídeo.
- 7º. Parte sempre do animal onde paraste para seguir para o próximo.

Desloca-te até à foca.

Percurso: Ponto de Partida > Foca

Programação

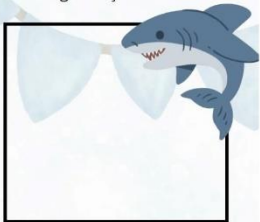


Causa da poluição:

Percurso: Foca> Tubarão

Causa da poluição:

Programação



Percurso: Foca> Tubarão

Causa da poluição:

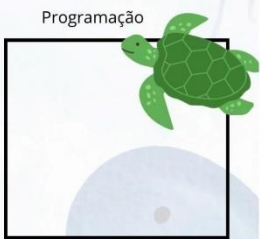
Programação



Percurso: Tubarão> Tartaruga

Causa da poluição:

Programação



Apêndice 2 - Guião de aprendizagem adaptado utilizado para a metodologia de Rotação por Estações

Nome: _____ Data: _____

Guião de Aprendizagem- Medidas Monstruosas



Estação 1- Descobrindo as medidas de capacidade

Recorda-te dos recipientes utilizados para me alimentar, referidos na obra. Abre a caixa e confirma se o teu palpite estava certo.



Bidão



Camião



Biberão

1. Qual dos recipientes é o maior? _____
E o mais pequeno? _____

2. Ordena por ordem crescente os recipientes, tendo em conta a sua capacidade.

_____ < _____ < _____

4. Selecciona a opção que diz respeito ao conceito de capacidade.

- a) Espaço exterior de um objeto.
- b) Espaço interior vazio de um objeto e pode conter líquidos ou sólidos.
- c) O perímetro de um objeto.

Após seleccionares o conceito, recorre ao dicionário e compara a definição de capacidade com o que escreveste.

5. Rodia as embalagens de 1l a verde e as embalagens de 33cl a azul.





Estação 2- Explorando a conversão de medidas

CARTA DE PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE EXPERIMENTAL

Questão de investigação: Quantos decilitros são necessários para obter um litro?

Material

- Copos de plástico com 1dl
- Garrafa 1l
- Água
- Funil

Procedimento

- 1º Colocar o funil na garrafa de 1l;
- 2º Verter o líquido dos copos para a garrafa de 1l, um de cada vez;
- 3º Verter o líquido da garrafa para os copos.

Agora que já realizaste a experiência, responde às seguintes questões.

1. Quantos copos foram necessários para termos um litro de água?

2. Então, um litro de água equivale a _____ decilitros.

- a) 100 dl b) 10 dl c) 5 dl d) 20 dl

3. Agora, observa o vídeo no teu tablet e preenche a tabela com os seguintes dados:

10 0,01 1000 0,001 100

Múltiplos do litro			Submúltiplos do litro			
Quilolitro	Hectolitro	Decalitro	Litro	Decilitro	Centilitro	mililitro
1 kl	1 hl	1 dal	1 l	1 dl	1 cl	1 ml
			1 l	0,1 l		



Estação 3- Ouvindo o Oceano para desvendar a poluição

1. Presta atenção à música "Plástico não é plancton", da Capicua.

Passos a seguir:

1º Ouve uma vez a música.

2º Ouve a música e preenche os espaços em branco.

3º Ouve a música novamente para completares a tarefa.

plástico (3x); tóxico (2x); garrafas; lixo; pesca; engasgar; embalagens; baleia; doente

Plástico não é Plancton

_____ não é plâncton, é prático mas não é bom, para o peixe ou para o homem, o plástico ninguém come.

Plástico não é plâncton, é prático mas não é bom, do Ártico ao Antártico é _____ e consome.

Um carrinho de linha, uma tampa e uma caneta, _____ vazias, uma bóia e uma boneca, a bola do _____ engolida pela raia.

Um monte de lixo espalhado pela praia, um botão, uma palhinha, sacos e redes de _____, uma escova de dentes, balões e confetes de festa, novelo de lixo vomitado pelo mar, pedaço de lixo para o peixe se _____.

Micropartículas, capas de _____, sopa de lixo atinge o meio aquático, coisas minúsculas, mais _____, e o poliéster que se solta nas lavagens.

_____ não é plâncton, é prático mas não é bom, para o peixe ou para o homem, o plástico ninguém come.

Plástico não é plâncton, é prático mas não é bom, do Ártico ao Antártico, é _____ e consome.

Um chinelo, toalhas, um gancho, uma cotonete
e até um regador e uma tampa de retrete.
É bola de lixo na barriga da _____,
é monte de lixo misturado com areia.
Uma galocha velha e uma luva de borracha,
esferovite, corda, uma chupeta e uma caixa.
Novelo de lixo que é levado na corrente,
pedaço de lixo que deixa o peixe _____.

É indestrutível, não descartável, vai ser difícil mas é reciclável.
E reduzindo para que seja muito menos,
com regras e recolha sei que juntos venceremos.

Plástico não é Plancton, de Capicua in Mão Verde

1. Selecciona a opção que corresponde ao tema da música.

a) Passeios no mar b) Poluição c) Animais marinhos d) Espécies de plantas

2. No refrão da música, o plástico é identificado como sendo prejudicial. Para quem é que o plástico é prejudicial?

a) Carros
b) Homem
c) Areia

3. Encontra na sopa de letras as seguintes causas de poluição nos oceanos:

- Lixo
- Pesca excessiva
- Petróleo

A B W S O W S O Y D K K K W P A
U N E T I T U I P Y H R G X E U
K Z K W L D U O D T Y I J Q S F
X P B V T T F V B V S K X L C R
P E T R Ó L E O K J A A D I A Z
L M E M Y M X A G S Y F V Q E L
M N M A L E V T L Y A Z S K X H
D T I R S K A L T X P S R Q C F
A L G J X C F R I V Q G Q Z E S
H H Y C Z C Y S D L B H I X S A
I J A P Y Q U Z M I P S O L S W
W T J K V R I A S X L J F M I F
M F Q A W O G Q B O A X M M V O
X B R U S B L U G O N O D K A P
V F O R R H M I E N K J H L Z O
D R H J Y W S L J M X L H I R S



Estação 4- Explorando o Zoo em busca de causas de poluição

Nesta estação terás de programar o robô para encontrares algumas causas da poluição dos oceanos.

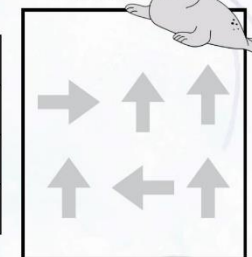
Passos a seguir:

- 1º. Coloca o robô no local de partida "Tu estás aqui" virado para o monstro.
- 2º. De acordo com o que vês no tapete localiza nas grelhas: o local de partida, o percurso e o local de chegada.
- 3º. Utiliza os retângulos para escreveres as coordenadas, como no exemplo seguinte.
- 4º. Programa o robô de acordo com as coordenadas que definiste.
- 5º. Sempre que chegares a cada um dos animais faz o *scan* do *QRCode* e vê o vídeo.
- 6º. Associa a causa de poluição referida no vídeo com cada animal.
- 7º. Parte sempre do animal onde paraste para seguir para o próximo.

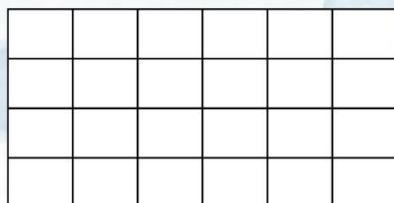
Desloca-te até à foca.

Percurso: Ponto de Partida > Foca

Programação



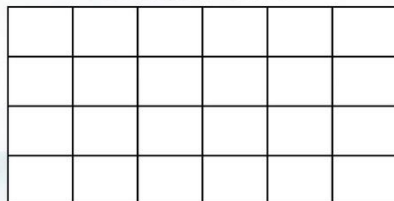
Percurso: Foca> Tubarão



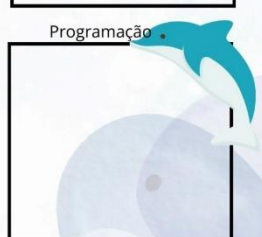
Programação



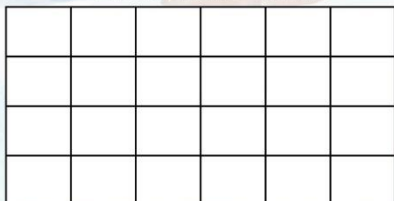
Percurso: Foca> Tubarão



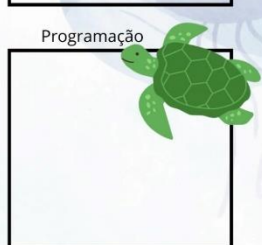
Programação



Percurso: Tubarão> Tartaruga



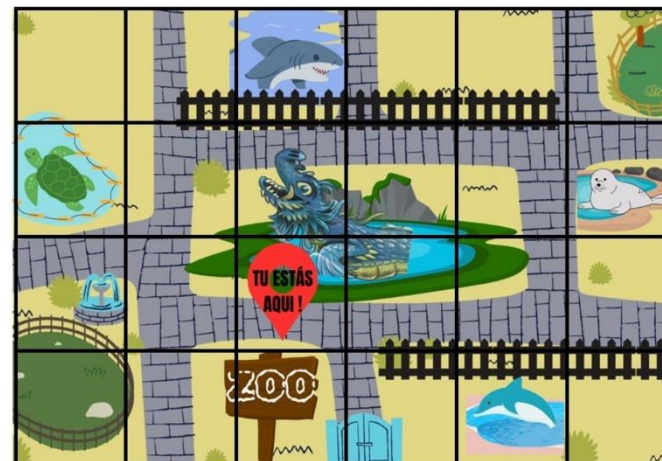
Programação



- Esgotos domésticos não tratados. ●
- Construção junto à costa. ●
- Adubos e pesticidas. ●
- Descargas industriais não tratadas. ●



Apêndice 3 - Tapete quadriculado para robô



Apêndice 4- QRCode para cada animal

Foca



Tubarão



Tartaruga



Golfinho



Apêndice 4- Link *Escape Room*

<https://view.genial.ly/65ff1fec72e1100013da3f6b/interactive-content-monstro>

APÊNDICE XI - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR 1.º CEB “SINFONIAS DA VIDA E ORQUESTRAS FRACIONADAS”

Objetivos principais da aula:

- Compreender a importância do jazz e a constituição de uma orquestra;
- Descodificar uma pauta musical através da transformação de frações em números decimais;
- Realizar operações matemáticas com percentagens e frações para identificar o número total de elementos de vários naipes constituintes de uma banda de jazz;
- Utilizar a tecnologia digital para construir conhecimento;
- Desenvolver capacidade de reação e associação;
- Tocar instrumentos no ritmo adequado;
- Cantar no tom e no ritmo adequados;
- Manifestar capacidade expressivas e criativas;
- Experimentar diversos materiais artísticos;
- Retirar a informação essencial de um texto.

Conhecimentos Prévios necessários:

Noção rítmica;

Conhecimento e manipulação de instrumentos;

Operações matemáticas: Adição, subtração, multiplicação e divisão;

Competência leitora;

Criatividade;

Motricidade fina.

MAPA DE ARTICULAÇÃO

Música – Interpretação e Comunicação

Tocar, a solo e em grupo, as suas próprias peças musicais ou de outros, utilizando instrumentos musicais, convencionais e não convencionais, de altura definida e indefinida.

Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais

Artes Visuais – Experimentação e criação

Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.

Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.

Leitura

Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados.

Explicitar ideias-chave do texto.

Português

Sinfonias de vida e orquestras fracionadas

Educação Artística

Matemática

Operações

Interpretar e modelar situações com as operações e resolver problemas associados, comparando criticamente diferentes estratégias da resolução.

Frações e decimais - Relações entre representações

Usar de forma fluente diferentes representações simbólicas de valores de referência envolvendo decimais, nomeadamente 0,50, e 50%; 0,25, e 25%; 0,75, e 75%; 0,1, e 10%, 0,01, e 1%.

Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências
11:00h–12:30h	1. Entrada na sala de aula		
15 minutos	Desafio inicial: - Audição de um excerto da música <i>Work Song</i>, de Ella Fitzgerald. - Diálogo sobre a música Questões orientadoras: - Já tinham ouvido este estilo de música? - Em que contexto é que ouviram? Com quem? - Já assistiram a algum concerto deste estilo de música? - Qual é o nome deste estilo de música?	• Computador • Quadro digital • Colunas	A, B, D
10 minutos	Desenvolvimento das estratégias: - Exploração do site Orelhudo (Dia 30 de abril de 2021) em grande grupo - Leitura da ficha técnica, pelas professoras estagiárias, da música ouvida anteriormente - Diálogo orientador: - Por que motivo esta cantora ficou conhecida no mundo da música? - Qual a relação que podemos estabelecer entre a música ouvida no início da aula e o dia de hoje? - Qual foi a influência que o jazz teve na sociedade? - Então, agora vamos descobrir mais sobre o jazz! Primeiro vamos explorar o número de elementos de uma banda de jazz e quais os respetivos instrumentos que cada elemento toca!	• Computador • Quadro digital • Colunas • Orelhudo https://orelhudo.casadamusica.com/2021/04/30/	A, B, D, I

10 minutos	2. Exploração da constituição de uma orquestra/banda de jazz. 2.1.Exploração no tablet do <i>polisphone</i> (Apêndice 2) construído pelas professoras estagiárias com a constituição de uma banda de jazz.	• Tablet • Polisphone	A, B, C, D, E, I
25 minutos	3. Entrega de guião de aprendizagem (Apêndice 1). 3.1.Preenchimento da primeira tarefa do guião de aprendizagem em pequeno grupo (3-4 elementos), conforme a distribuição pelas mesas. Neste guião os alunos terão de representar a percentagem, o número decimal e a fração do número de pessoas por naipe numa banda de jazz. 3.2. Correção da tarefa presente no guião de aprendizagem, em grande grupo.	• Guião de aprendizagem • Instrumentos • Pauta musical	A, B, C, F, H, I
30 minutos	3.3.Realização da segunda tarefa do guião: Descodificação de uma pauta musical de uma música de jazz através da resolução de operações matemáticas, para ser musicada com instrumentos adicionais, individualmente. Os alunos realizarão a passagem de frações para números decimais, assim como a leitura do número por extenso. 3.4.Correção do guião em grande grupo 3.5.Distribuição de instrumentos pelos alunos (pandeiretas, reco-reco, maracas e triângulos) O resultado de cada operação tem associado o instrumento que se utiliza sempre que esse número aparecer na pauta. 3.6.Instrumentalização da pauta.		

12:30h-14:00h	Inicialmente, os alunos irão tocar a primeira vez sem acompanhamento da música original. Será utilizado um metrónomo digital para marcar tempos (146bpm). Após todos os alunos estarem coordenados, irão tocar com o acompanhamento da música original. Os alunos que se sentirem confortáveis para tocar e cantar simultaneamente poderão fazê-lo. NOTA: Os alunos com NAS não estarão presentes na sala de aula na parte da manhã.		
14:00h-15:00h 30 minutos	HORA DE ALMOÇO “Já ouvimos música de jazz, mas ainda há mais para descobrir. Vamos descobrir alguns dos artistas de jazz?” Pré-leitura Distribuição de peças de um puzzle (Apêndice 3). Construção de um puzzle, referente a cada artista de jazz que cada par irá pesquisar. No puzzle estarão representados os artistas e o seu nome. “Agora vamos realizar uma biografia sobre cada artista! Quais os aspetos que devemos considerar ao fazer a biografia de uma pessoa?” 1. Leitura: Biografia de um artista de jazz – com base num guião 1.1. Entrega de guião de pesquisa (Apêndice 4).	•Puzzles •Guião de pesquisa	B, C, H A, B, E, H, I

10 minutos	1.2.Seleção de informação relevante para a biografia do artista, partindo de um texto criado pelas professoras estagiárias, em pares.	•Discos de vinil em cartolina	
10 minutos	1.3.Distribuição de discos de vinil em cartolina pelos alunos	•Material de desenho	
	1.4.Preenchimento da informação biográfica sobre o artista, completando cada tópico.	•Imagens dos artistas	
	1.5. Decoração do disco vinil, com recurso a materiais de desenho, papéis de várias texturas e imagem do artista e QR Codes da playlist referente ao mesmo.	•QR codes com playlist dos artistas	
10 minutos	1.6.Exposição da coleção de discos de jazz, para que todos os alunos possam ter acesso à biografia dos vários artistas.		
	2. Pós-leitura: Criação de um título apelativo para a exposição, em grande grupo.	•Cartolina •Marcador	A, B, D, E
	Nota: Os alunos com NAS também realizarão o puzzle de um artista, seguido do preenchimento de tópicos no disco vinil, com o apoio das professoras estagiárias (Apêndice 5).		
	Aplicação dos conhecimentos construídos:		
	1. Plickers sobre os conteúdos matemáticos e abordados na pesquisa de Português. (Apêndice 6)	• Cartões de Plickers • Telemóvel • Quadro interativo	A, B, C, F, I

	Nota: Este jogo de <i>Plickers</i> será adaptado para os alunos NAS, sendo que as perguntas serão apenas sobre o artista que colocarão no seu disco (Apêndice 7). (Miles Davis)		
Avaliação formativa	Instrumento(s): Observação direta; Guiões de aprendizagem; <i>Plickers</i>		

Apêndice 1 – Guião de aprendizagem



Nome: _____ Data: _____



- Qual o número total de elementos na banda de jazz? _____
- Representa sob a forma de fração e em percentagem o número de instrumentos em relação ao total de elementos:
 - Trompetes

Fração	Percentagem
--------	-------------
 - Trombones

Fração	Percentagem
--------	-------------
 - Saxofones

Fração	Percentagem
--------	-------------
 - Bateria

Fração	Percentagem
--------	-------------
 - Guitarra

Fração	Percentagem
--------	-------------
 - Baixo

Fração	Percentagem
--------	-------------
 - Piano

Fração	Percentagem
--------	-------------
- Representa sob a forma de fração e em percentagem:
 - o número total de instrumentos em relação ao total de membros da banda de jazz.

Fração	Percentagem
--------	-------------
 - o número de elementos que não tocam qualquer instrumento em relação ao total de membros da banda de jazz.

Fração	Percentagem
--------	-------------
 - o número de instrumentos de sopro em relação ao total de membros da banda de jazz.

Fração	Percentagem
--------	-------------



4. Realiza as seguintes operações e descodifica a partitura da música. Abaixo de cada pauta escreve o nome dos instrumentos que corresponde aos valores nela presente.

Forma: Introd A A B A B B Coda



Introd.

0,75 0,75 0,75 0,75 0,75

2 2 3 1 6 1 3 2 1 está?

A

0,75 0,25 0,75 0,25 0,75 0,25 0,1

B

Por-tu-gal Te-le-com está lá? Por-tu-gal Te-le-com está lá? Por-tu-gal Te-le-com está lá? Sim?

0,5 0,5 0,5 0,25 0,5 0,5 0,5 0,5 0,5 0,5 0,5 0,25 0,25 0,25 0,25 0,25 0,25

da da da da da ba da ba da ba da ba da ba da ba da

Título: Pennsylvania 6-5000
 Autores: Música de Bill Finegan e Jerry Gray, com letra de Carl Sigman.
 Arranjo de: Glenn Miller
 Intérpretes: Glenn Miller Orchestra

• Pandeiretas = $\frac{50}{100} =$

• Triângulos = $\frac{10}{100} =$

• Reco-reco = $\frac{3}{4} =$

• Maracas = $\frac{2}{8} =$

5. Realiza a leitura dos números por extenso.

0,75- _____

0,5- _____

0,25- _____

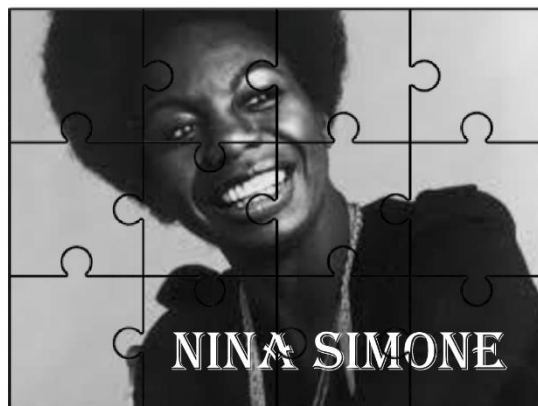
0,1- _____

6. Agora que já sabes o valor que corresponde a cada instrumento vamos tocar!

Apêndice 2 – *Polisphone* anexado em pasta zipada

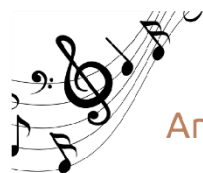
Construção baseada em <https://bandaamizade.com/big-band/>

Apêndice 3 – Puzzles de artistas de jazz









Artistas de Jazz



Guião de Pesquisa

Após leres o texto sobre o artista de jazz, seleciona as informações mais importantes, reescrevendo uma nova biografia desse artista. Inclui alguns dos aspetos mencionados de seguida e planifica o teu texto antes de o produzires no disco de vinil.

PLANIFICAÇÃO

Nome:

Data de nascimento:

Algumas músicas:

Curiosidades:

Participações com reconhecimento:

Data e local da morte:



Nina Simone



Guião de Pesquisa

Cantora jazz norte-americana, de nome verdadeiro Eunice Waymon, nasceu a 21 de fevereiro de 1933, em Tyron, Carolina do Norte, e morreu a 21 de abril de 2003, após doença prolongada.

Com formação musical desde criança, começou muito cedo a cantar e tocar piano na igreja local, ingressando, mais tarde, na Juilliard Music School de Nova Iorque. Em 1954, viria a largar os estudos e a enveredar por uma carreira profissional de cantora/pianista. Começou a trabalhar no Midtown Bar de Atlantic City, adotando o seu nome artístico como homenagem à atriz francesa Simone Signoret.

Assinou contratos com diversas editoras, gravando vários álbuns com bastante êxito: "I Put a Spell on You", "Gin House Blues", "Forbidden Fruit" e "Don't Let Me Be Misunderstood".e algumas bandas sonoras para os estúdios Columbia Pictures.

O seu sucesso continuou e acompanhou-a na mudança de editora para a RCA. "Ain't Got No - I Got Life" um tema retirado do musical "Hair", atingiu o segundo lugar da tabela de vendas inglesa, enquanto que a sua interpretação do temas dos Bee Gees "To Love Somebody" chegou a número cinco nos Estados Unidos.

À medida que o seu ativismo em causas políticas e sociais aumentava, as edições e posteriores vendas dos seus discos diminuam. Acabou por abandonar o país e, depois de várias viagens, estabilizou em França, mais concretamente em Bouc-Bel-Air, onde deu continuidade à sua carreira.

Em 1987, voltou de novo às tabelas dos mais vendidos com o tema "My Baby Just Cares for Me", graças a um anúncio do famoso perfume Channel Nr.5.

As suas atuações continuavam a encantar e a enraivecer simultaneamente, situação só aceite graças ao seu estatuto de diva da música - as suas interpretações eram compulsivas e únicas.

Porto Editora (s.d.). Nina Simone na Infopédia. Porto: Porto Editora. [https://www.infopedia.pt/\\$nina-simone](https://www.infopedia.pt/$nina-simone)



Glenn Miller



Guião de Pesquisa

Trombonista e compositor norte-americano, Alton Glenn Miller nasceu a 1 de março de 1904, em Clarinda, no estado norte-americano do Iowa. Na infância estudou trombone. A sua educação formal terminou depois de um período de insucesso na Universidade do Colorado, para a qual entrara em 1923. Depois de tocar em algumas pequenas orquestras e seguindo a ambição de se tornar músico profissional, juntou-se, em 1924, à orquestra de Ben Pollack. Durante a década seguinte tocou trombone e contribuiu com os seus arranjos para um conjunto de orquestras.

Em 1934 assumiu as funções de diretor musical da Dorsey Band e, mais tarde, passou a trabalhar como contratante para a Ray Noble Orchestra, sem que as suas ambições se limitassem apenas a esta função.

No ano seguinte, começou a gravar em seu nome, para a Columbia Records. O tema "Solo Hop", inteiramente instrumental, atingiu os primeiros dez lugares das tabelas de vendas no verão. Contudo, apenas dois anos mais tarde, formou a primeira Glenn Miller Orchestra. A sonoridade única da sua orquestra distinguiu-a das demais. No ano seguinte, com a segunda Glenn Miller Orchestra, gravou os êxitos "Moonlight Serenade", "Sunrise Serenade" e "Little Brown Jug".

O ano de 1940, trouxe-lhe 31 temas no top ten. A história repetiu-se em 1942, terceiro ano consecutivo a ser considerado o mais prolífico compositor, com mais onze temas a aparecerem nas tabelas de vendas e mais cinco canções na liderança.

Em 1942, Miller alistou-se na força aérea norte-americana. Aí organizou a Glenn Miller Air Force Band. Em junho de 1944, embarcou com a sua orquestra para Inglaterra onde desenvolveu uma atividade intensa de concertos, bailes e gravações. A 15 de dezembro do mesmo ano, Glenn Miller desaparecia a bordo de um pequeno avião sobre o Canal da Mancha.

Porto Editora (s.d.). Glenn Miller na Infopédia. Porto: Porto Editora. [Glenn Miller - Infopédia \(infopedia.pt\)](#)



Billie Holiday



Guião de Pesquisa

Cantora norte-americana de jazz, Eleanora Fagan Gough nasceu a 7 de abril de 1915, em Filadélfia, no estado da Pensilvânia e adotou o nome Billie Holiday, inspirada numa estrela de cinema que ela admirava chamada Billie Dove.

Em 1938, Billie foi contratada para tocar na banda de Artie Shaw, o que a transformou numa das primeiras cantoras negras a atuar com uma banda branca. Mas essa situação não foi muito bem aceite pelos promotores de espetáculos e responsáveis pelas estações de rádio e ela acabou por sair da banda. Aproveitou então para atuar no Café Society, um dos primeiros espaços a ter audiência multirracial.

Em 1939, Billie Holiday gravou "Strange Fruit", uma música que falava dos linchamentos infligidos aos negros no Sul dos Estados Unidos. "Strange Fruit" foi, no entanto, proibida em muitas rádios. Seguiu-se, em 1941, "God Bless the Child", uma canção autobiográfica, composta pela própria Billie Holiday. Estas músicas viriam a ser dois dos seus temas mais famosos e importantes.

1947 foi um ano marcante na vida de Billie Holiday. Por um lado, protagonizou um concerto memorável em Nova Iorque e entrou num filme com o trompetista Louis Armstrong, mas, por outro, perdeu a mãe e foi condenada a oito meses de prisão por posse de heroína.

Em 1954, fez uma digressão com muito sucesso na Europa e três anos depois teve, pela última vez, uma atuação brilhante, durante um programa de televisão, onde cantou acompanhada por Ben Webster, Lester Young e Coleman Hawkins.

Billie Holiday adoeceu gravemente em maio de 1959, depois da sua última atuação em Nova Iorque, com problemas no fígado e no coração. A cantora morreu a 17 de julho desse ano, com 44 anos.

Porto Editora (s.d.). Billie Holiday na Infopédia. Porto: Porto Editora. [Billie Holiday - Infopédia \(infopedia.pt\)](#)



Ella Fitzgerald



Guião de Pesquisa

Ella Fitzgerald foi a mais popular cantora Jazz nos Estados Unidos da América. Ao longo da sua vida, ganhou 13 Grammy e vendeu mais de 40 milhões de álbuns.

Nascida a 25 de Abril de 1918, Ella Fitzgerald ficou órfã ainda criança, o que a levou a mudar-se para um orfanato.

Em 1934 venceu um concurso amador no Apollo Theatre em Nova Iorque, o que levou Chick Webb a contratá-la para a sua orquestra. Ella tornou-se então numa das principais vocalistas da era do swing. A sua voz era flexível, de grande alcance, afinada e ágil. Mestre nas improvisações, usava a voz como um instrumento.

Trabalhou com todos os gigantes do Jazz e atuou nos principais palcos de todo o mundo. O seu público era tão variado quanto o seu alcance vocal. Ricos e pobres, de todas as raças, religiões e nacionalidades, tinham pelo menos um factor em comum: todos a adoravam.

Desenvolveu um estilo de cantar que seria bastante imitado nos anos 50 e 60. São célebres as suas interpretações das canções de George Gershwin e Cole Porter. Entre os seus muitos êxitos, encontram-se «Lady be good» (1946), «Porgy and Bess» (com Louis Armstrong, 1958) e «How high the moon» (1960).

Faleceu em 15 de Junho de 1996.

Porto Editora (s.d.). Ella Fitzgerald na Infopédia. Porto: Porto Editora. [Ella Fitzgerald - Infopédia \(infopedia.pt\)](#)



Louis Armstrong



Guião de Pesquisa

Trompetista e cantor negro norte-americano, de origem humilde, Daniel Louis Armstrong nasceu a 4 de agosto de 1901, em Nova Orleães, Luisiana, nos EUA. Enquanto jovem aprendeu a tocar vários instrumentos de sopro, mas foi no trompete que mais se destacou.

Em grande medida a ele se deve a transição de um estilo de jazz de índole mais folk, para uma forma de arte que destacava a improvisação e a criatividade do solista. Ficaram famosas as suas improvisações de sons vocálicos sem sentido, conhecidas por scatting.

Já com um percurso musical distribuído por várias bandas, sendo uma delas considerada a melhor banda jazz do seu tempo. Em 1925 regressou a Chicago e fundou a sua própria banda, os Louis Armstrong And His Hot Five, aos quais se sucederiam os Hot Seven. Nos dois anos seguintes granjeou o sucesso que fez dele um dos melhores trompetistas de todos os tempos e um cantor de eleição.

Os anos 30 constituíram o período de ouro de Armstrong, tendo liderado várias bandas e gravado temas populares da altura, tal como "I Can't Give You Anything But Love", "Ain't Misbehavin'", "Tiger Rag", "I've Got A Heart Full Of Rhythm" e "Wild Man Blues".

Nos anos 50 e 60 destacaram-se temas como "Mack The Knife" (1955), "Hello Dolly" (1964) e "What A Wonderful World" (1967), entre outros.

Nos últimos anos da sua vida, o seu nome era conhecido em todo o mundo, não só pelas qualidades de trompetista, mas também por ser um cantor e um artista de entretenimento de eleição.

Trabalhou ainda no cinema, tendo participado nos filmes Cabin In The Sky (1943), Jam Session (1944), High Society (1956) e The Five Pennies (1959). Em 1954, editou a sua autobiografia, Satchmo, My Life In New Orleans (1954).

Morreu a 6 de julho de 1971, em Nova Iorque.

Porto Editora (s.d.). Louis Armstrong na Infopédia. Porto: Porto Editora. [Louis Armstrong - Infopédia \(infopedia.pt\)](#)



Ray Charles



Guião de Pesquisa

Músico norte-americano, Ray Charles Robinson nasceu a 23 de setembro de 1930, em Albany, Georgia, e faleceu a 10 de junho de 2004, em Beverly Hills, Califórnia.

Invisível desde os sete anos de idade, deixou os estudos aos 15 para formar o seu grupo de rhythm & blues. Com 16 anos de idade começou a atuar profissionalmente em bares.

Estreou-se em finais dos anos 40 com "Confession Blues", inovando pelo seu estilo vocal distintivo. Outros êxitos incluíram "Baby Let Me Hold Your Hand" (1951), "I've Got A Woman" (1955), "What'd I Say" (1959), "Georgia On My Mind" (1960), "Hit The Road, Jack" (1961) e "I Can't Stop loving You" (1962).

Em 1966 estreou-se no cinema, em *Ballad In Blue*. Outras aparições deram-se, por exemplo, em *Blues Brothers* (1980) e em várias séries televisivas.

Já na década de 90 tornou-se popular entre o público jovem por uma série de anúncios publicitários da Diet Pepsi.

Foi galardoado com 12 Grammys e por três anos consecutivos, venceu na categoria R&B (rhythm & blues) com os temas "Hit the Road Jack", "I Can't Stop Loving You" e "Busted".

Em 1987 foi-lhe atribuído o prestigiante Lifetime Achievement Award. Em 1993, o Presidente Bill Clinton presenteou-o com a National Medal of Arts.

Ao longo da sua carreira manteve sempre preocupações humanitárias. Participou, em 1985, no projeto USA For Africa, e no tema "We Are The World". Apoiou monetariamente movimentos de defesa dos direitos humanos.

Em 1987 fundou a Robinson Foundation for Hearing Disorders, uma organização de apoio aos doentes auditivos.

Porto Editora (s.d.). Ray Charles na Infopédia. Porto: Porto Editora. [Ray Charles - Infopédia \(infopedia.pt\)](#)



Nat King Cole



Guião de Pesquisa

Artista norte-americano, Nathaniel Adams Cole nasceu a 17 de março 1919, em Montgomery, Alabama, mas cresceu em Chicago.

Em 1937, formou o seu primeiro King Cole Trio, com o guitarrista Oscar Moore e o baixista Wesley Prince. Começaram por tocar instrumentais, com Cole gradualmente a assumir a vocalização de alguns temas. Durante os anos 40, foi fundamentalmente um pianista de jazz, mas, à medida que a confiança nas suas capacidades vocais aumentava, começou a cantar, tendo esta atividade suplantado em termos de popularidade a de pianista nas décadas de 50 e 60.

O tema "Sweet Lorraine" (1940) marcou a sua afirmação como cantor de exceção.

Na década de 50, Cole começou a gravar com o acompanhamento de uma grande orquestra.

Do vasto repertório de sucessos, destacam-se "Route 66", "Unforgettable", "Too Young", "Rambling Rose", "Mona Lisa" (galardoado com um Oscar pela inclusão no filme *Captain Carey, USA*) e "When I Fall In Love".

Os seus álbuns de maior sucesso incluem *Two In Love*, *St. Louis Blues* (banda sonora do filme onde foi ator), *To Whom It May Concern*, *Wild Is Love*, *After Midnight* (onde é patente todo o seu virtuosismo como pianista), entre outros.

Foi o primeiro artista negro a ter o seu próprio programa radiofónico, o mesmo sucedendo em televisão, onde, em 1956, "The Nat King Cole Show" constituiu sucesso de audiências. No cinema, atuou em *St. Louis Blues* e *China Gate*.

Cole foi também um artista popular pelas suas gravações em castelhano e português, das quais se destacam "Solamente Una Vez", "Cachicho" ou "Ojos Verdes".

Faleceu a 15 de fevereiro de 1965.

Porto Editora (s.d.). Nat King Cole na Infopédia. Porto: Porto Editora. [Nat King Cole - Infopédia \(infopedia.pt\)](#)



Tony Bennett



Guião de Pesquisa

Tony Bennett (1926-2023) foi um cantor norte-americano, considerado um dos grandes nomes do Pop-Jazz do século XX. Seu nome ficou marcado pelo hit "I Left My Heart in San Francisco", que ganhou dois prêmios Grammy.

Tony Bennett, nome artístico de Anthony Dominick Benedetto, nasceu em Queens, Nova Iorque, no dia 3 de agosto de 1926. Com 10 anos já gostava de cantar. Mais tarde, ingressou na High School of Industrial Art, onde estudou música e pintura. Com 16 anos iniciou sua carreira cantando em restaurantes.

Com 18 anos alistou-se no Exército para combater na Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial. Depois do conflito, permaneceu no país integrando uma banda musical. De volta aos Estados Unidos foi convidado pela cantora e atriz Pearl Bailey para fazer a abertura de seus shows. Nessa época, conheceu Bob Hope que sugeriu que ele adotasse o nome artístico de Tony Bennett.

Em 1950, Bennett foi contratado pela Columbia Records. Seu primeiro sucesso veio com a música "Because of You" (1951) que vendeu mais de 1 milhão de discos. Desde então, ampliou seu público com as músicas "Cold, Cold Heart" e "Rags to Riches", que permaneceu oito semanas nas paradas.

Em 1953, Tony Bennett lançou "Stranger in Paradise", gravada para o musical da Broadway "Kismet", que se tornou um sucesso na Inglaterra, dando início a sua carreira internacional. No verão de 1956, Bennett passou a apresentar um programa semanal de variedades na NBC, intitulado "The Bennett Show". No ano seguinte gravou o disco "The Beat of My Heart", em ritmo de jazz.

Nos anos 90, renovou seu repertório com o disco "Astória: Portrait of The Artist". Dois anos depois ganhou o Grammy com o álbum "Perfectly Frank", em homenagem a Frank Sinatra. Em 1993, os dois gravaram o clássico "New York, New York", para o álbum "Duets" de Sinatra. Em 1994 realizou um show para a MTV, que resultou no álbum "Unplugged", que recebeu um disco de platina e recebeu o Grammy: Álbum do Ano.

Tony Bennett faleceu em Nova Iorque, no dia 21 de julho de 2023.

Frazão, D. (2016, 28 de dezembro). Tony Bennett. E-biografia. [Biografia de Tony Bennett - eBiografia](#)



Etta James



Guião de Pesquisa

Etta James é uma das artistas femininas mais importantes de sempre. Com uma carreira peculiar, a cantora abraçou vários géneros musicais, construindo pontes duradouras entre o jazz, rock, soul e R&B. O reconhecimento maior chegou nos anos 90, década em que começou a receber vários prêmios. Todavia, o seu percurso teve início muito tempo antes.

Los Angeles (EUA), 25 de janeiro de 1938. Esta é a data de nascimento de Jamesetta Hawkins. Filha de uma afro-americana.

Devido à ausência materna frequente, Etta James foi adotada por outra família. Ainda muito jovem começou a ter aulas de canto no coro. E era tão impressionante que rapidamente tornou-se um sucesso ao ponto do pai adoptivo começar a cobrar pelas atuações.

A enorme paixão pela música impulsionou a criação de um grupo feminino, chamado as The Creolettes. Pouco tempo depois, o nome do grupo mudou para Peaches, iniciando então um percurso de sucesso.

A carreira a solo começou no início da década de 60. O primeiro grande sucesso foi o single All I Could Do Was Cry. Mas foi com At Last!, nome do álbum de estreia, que a crítica se rendeu. O disco ainda hoje é considerado como um dos melhores álbuns de todos os tempos. Dele fazem parte temas como o próprio At Last e a mais famosa de todas as suas canções: I Just Want to Make Love to You.

A vida pessoal de Etta James teve uma grande influência no seu percurso profissional. Várias vezes a artista esteve envolvida em problemas relacionados com romances complicados e obesidade.

Faleceu em 2012, vítima de leucemia, tinha 73 anos. Mas a marca de Etta James na História da Música permanece intocada: com a sua forma de cantar selvagem, muitas vezes desesperada, que integrava restos de dor e violência.

Leão, T. (2015, 5 de julho). Etta James: a voz que nunca se deixou domar. Mundo de Músicas. <https://mundodemusicas.com/etta-james/>



Frank Sinatra



Guião de Pesquisa

Cantor e ator norte-americano, de seu nome Francis Albert Sinatra, nasceu a 12 de dezembro de 1915, em Hoboken, New Jersey, Estados Unidos da América.

Foi sobretudo cantor, tendo-se tornado, ao longo de décadas. São inúmeros os temas musicais eternizados por Sinatra, dos quais se podem destacar "(I've Got You) Under My Skin", "Something Stupid", "Singing In The Rain", "New York, New York", "My Way" e "L.A. is My Lady".

Como ator de cinema, obteve também grande sucesso como aconteceu, por exemplo, nos filmes From Here to Eternity (1953), Young at Heart (1954), The Man with the Golden Arm (1955), Around the World in 80 Days (1956), Pal Joey (1957), Some Came Running (1958), Never So Few (1959), Can-Can (1960), Come Blow Your Horn (1963) e The First Deadly Sin (1980).

Francis Albert Sinatra - também conhecido como Frank, Frankie, The Voice e Blue Eyes - foi um dos maiores cantores de música popular norte-americana do século vinte. Foi também um importante ator em Hollywood.

Filho único de imigrantes italianos, Frank começou a cantar ainda durante a adolescência.

Aos 16 anos, o jovem abandonou a escola para se dedicar exclusivamente à música. O seu pai, inconformado, o expulsou de casa.

Ao lado de alguns amigos, formou um grupo amador que venceu em 1935 uma competição de rádio Major Bowes' Amateur Hour. Mesmo depois de o grupo ter se desfeito, Frank continuou cantando com outras bandas (ou sozinho) sobretudo em rádios.

Em 1939 acabou por ser descoberto em Nova Jersey pelo trompetista Harry James e foi convidado para formar uma nova banda.

No ano a seguir a carreira de Frank expandiu, mas antes disso o artista trabalhou como garçom e cantor em um restaurante local.

Entre 1942 e 1955, por exemplo, Sinatra foi destaque nos programas de rádio, que vinham alcançando uma emissão cada vez maior.

O artista faleceu aos 82 anos no dia 14 de maio de 1998, em Los Angeles, vítima de um ataque cardíaco.

Porto Editora (s.d.). Nat King Cole na Infopédia. Porto: Porto Editora. [Frank Sinatra - Infopédia \(infopedia.pt\)](#)

Apêndice 5 – Guião adaptado



Artistas de Jazz



Guião de Pesquisa

Após leres o texto sobre o artista de jazz, seleciona as informações mais importantes, reescrevendo uma nova biografia desse artista. Inclui alguns dos aspetos mencionados de seguida e planifica o teu texto antes de o produzires no disco de vinil.

PLANIFICAÇÃO

Nome:

Data de nascimento:

Algumas músicas:

Instrumento com destaque

Passatempo além da música, nos anos 70:

-

-

Data e local da morte:



Miles Davis



Guião de Pesquisa

Miles Davis (1926-1991) foi um músico norte-americano. Trompetista e compositor esteve sempre na vanguarda do jazz.

Miles Dewey Davis III nasceu em Alton, no estado de Illinois, nos Estados Unidos, no dia 26 de maio de 1926.

Em 1944 mudou-se para Nova Iorque. Durante o dia estudava e na noite ganhava experiência se dedicando ao "be bop" (uma das correntes mais influentes do jazz).

Em 1957 lançou o álbum "Birth of The Cool". Nessa década, se tornou um dos maiores expoentes do "Cool Jazz".

Ainda nos anos 70, quando Davis se afastou por um período da indústria musical para tratar da saúde debilitada, ele passou a desenhar e pintar com frequência.

Davis foi um dos mais influentes músicos da história do jazz. Entre suas mais belas músicas destacam-se: "So What", "All Blues", "Blue In Green", "Alone Together", "Al The Things You Are", "Nardis", "Four", "Milestones", "Solar", "In a Silent Way" e "Miles Runs The Voodoo Down".

Miles Davis faleceu em Santa Mônica, Califórnia, Estados Unidos, no dia 28 de setembro de 1991, em consequência de uma pneumonia. No dia 19 de fevereiro de 1998 foi homenageado com uma estrela na Calçada da Fama.

Frazão, D. (2022, 10 de junho). Miles Davis. E-biografia.
https://www.ebiografia.com/miles_davis/

Apêndice 6- Plickers

No dia 30 de abril celebra-se...



- ☐ A Dia Internacional dos monumentos
- ☐ B Dia Internacional da Música
- ☐ C Dia Internacional do Jazz
- ☐ D Dia Mundial da Alegria

Uma orquestra de jazz tem 25 elementos, dos quais 5 são saxofones. Indica sob a forma de percentagem, quantos saxofones existem em relação ao número total da orquestra.



- ☐ A 20%
- ☐ B 50%
- ☐ C 60%
- ☐ D 30%

Uma orquestra tem 0,75 instrumentos de metal. Indica a opção correta da leitura do número.

- ☐ A Setenta e cinco unidades
- ☐ B Setenta e cinco décimas
- ☐ C Setenta e cinco milésimas
- ☐ D Setenta e cinco centésimas



Dos artistas apresentados, qual não é cantor de jazz?

- ☐ A Nina Simone
- ☐ B Glenn Miller
- ☐ C Louis Armstrong
- ☐ D Madonna



O jazz era utilizado para combater...

- ☐ A a pobreza.
- ☐ B desigualdades sociais e preconceitos.
- ☐ C as desigualdades económicas.
- ☐ D o desinteresse pela música.



Apêndice 7- Plickers de Diferenciação Pedagógica

Que estilo de
música
exploramos na
aula de hoje?



- ☐ A Rock
- ☒ B Jazz
- ☐ C Pop
- ☐ D Blues

O artista que
exploramos
chama-se...



- ☐ A Aretha Franklin.
- ☐ B Neil Armstrong.
- ☒ C Miles Davis.
- ☐ D Madonna.

Miles Davis era
um famoso...



- ☐ A Baterista.
- ☐ B Guitarista.
- ☐ C Pianista.
- ☒ D Trompetista.

Miles Davis
nasceu em ...



- ☐ A 1936
- ☒ B 1926
- ☐ C 1950
- ☐ D 19560

**Miles Davis
morreu em ...**



- ☒ **A** 1991
- ☐ **B** 1990
- ☐ **C** 1980
- ☐ **D** 1970

APÊNDICE XII - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR 1.º CEB “ROTATIVIDADE CULTURAL”

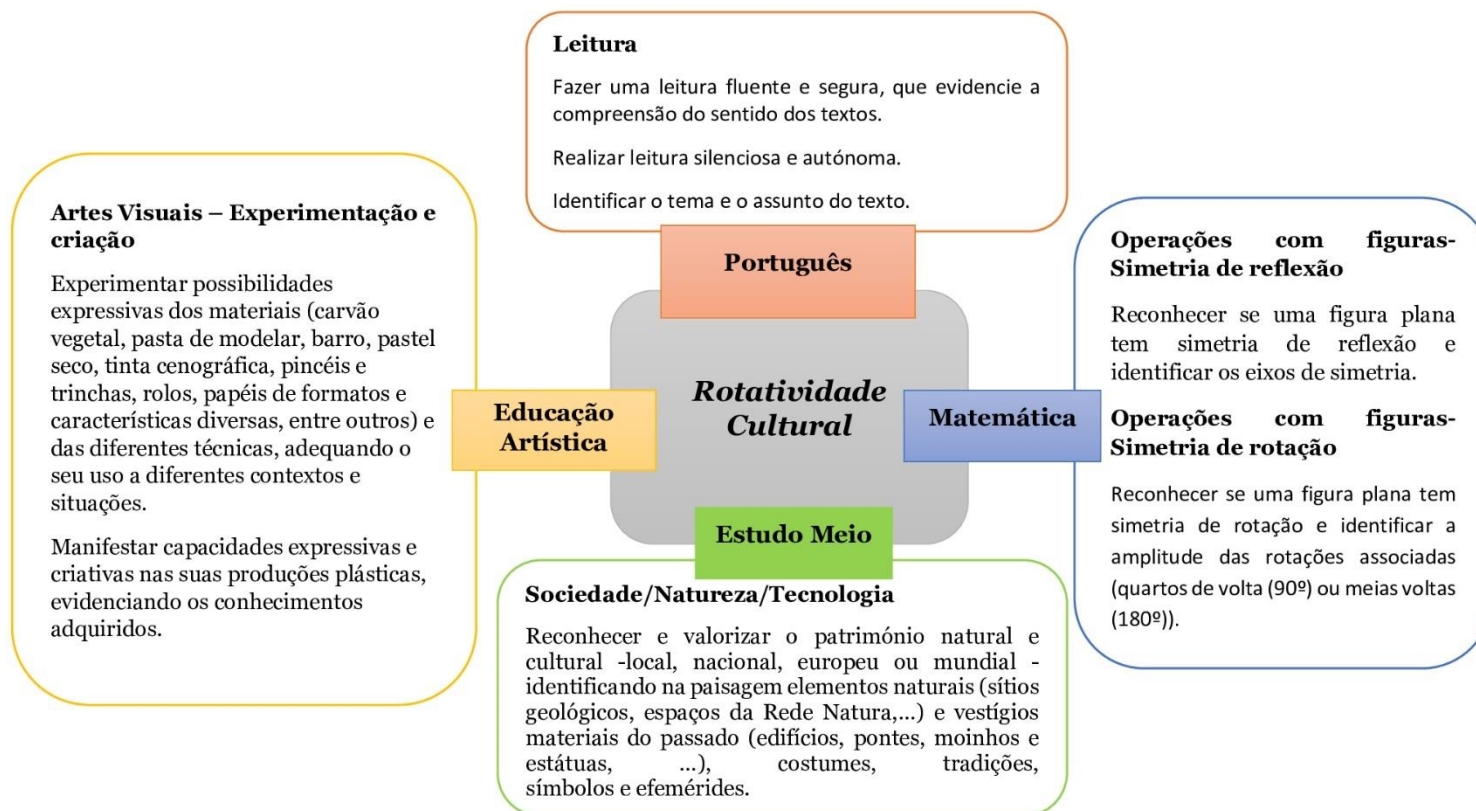
Objetivos principais da aula:

- Identificar eixos de simetria de reflexão e de rotação, através da dobragem da de figuras;
- Compreender os conceitos de eixo de simetria de reflexão e eixo de simetria de rotação, identificando-os em diferentes figuras;
- Utilizar a tecnologia digital para construir conhecimento;
- Escrita de um pequeno texto “À maneira de PSE”;
- Desenvolver a compreensão textual, mobilizando os tipos de compreensão;
- Resolver desafios com recurso a metodologias ativas de aprendizagem: Rotação por Estações.

Conhecimentos Prévios necessários:

- Descodificação de textos
- Conhecimento da amplitude dos graus
- Conhecimento sobre a cultura portuguesa

MAPA DE ARTICULAÇÃO



Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências
11:00h–12:30h	1. Entrada na sala de aula		
10 minutos	Desafio inicial: Audição e análise de um vídeo (Anexo I) sobre a diversidade cultural. Questões orientadoras: - Quais as características que vos saltaram à vista nas personagens presentes no vídeo? - Deve existir algum tipo de relação entre as culturas? Qual? - Quais os valores que devem permanecer entre as diferentes culturas? - Qual a temática abordada no vídeo? Desenvolvimento das estratégias: Nota: A aula ocorrerá sob a metodologia de Rotação por Estações. No início de cada estação os grupos terão 1 minuto para ler as instruções antes de iniciarem as tarefas. - Distribuição do guião de aprendizagem (Apêndice 1) - Estação 1- O reflexo de um país	- Computador - Quadro digital - Vídeo	A, B, D
20 minutos	Projetação de um vídeo com aspetos culturais referentes à França, Nigéria e Japão (Apêndice 2), com recurso a um avatar. Dobragem das bandeiras de forma simétrica.	- Guião de aprendizagem - Bandeiras de Marrocos, França e Japão - Espelhos - Vídeo	A, B, C, E,F, I

20 minutos	Estação 2- Rotações Monumentais Visualização de um vídeo do Google Earth sobre o Património a explorar nesta estação, com recurso a um avatar. Identificação da amplitude de rotação de figuras do Património Seleção das figuras do Património com simetria de rotação. Determinação da amplitude da rotação dos diferentes elementos do Património, registando no guião de aprendizagem. Utilização dos ângulos de 45°, 90° e 180° e das imagens numa maior proporção, para exploração da amplitude de rotação. Construção da definição de simetria de rotação	- Guião de aprendizagem - Ângulo reto, agudo e obtuso - Imagens dos monumentos - Vídeo <i>Google Earth</i>	A, B, C, E, F, I
20 minutos	Estação 3- Portugal sem... Visualização de um vídeo introdutório à estação, com recurso a um avatar. Identificação de aspetos mencionados no vídeo, que são característicos de Portugal. Escrita com base no anúncio publicitário PSE- Campanha de Notoriedade (Anexo II).	- Guião de Aprendizagem - Anúncio Publicitário PSE - Tablets - Fones - Vídeo	A, B, C, E, F, I
20 minutos	Estação 4- Passo a passo chegamos a Marrocos Visualização de um vídeo introdutório à estação, com recurso a um avatar. Análise de um flyer sobre Marrocos (Apêndice 3), acerca dos seus aspetos turísticos e culturais. NOTA: Os alunos com NAS não estarão presentes na sala de aula na parte da manhã.	- Guião de Aprendizagem - Flyer Marrocos - Vídeo	A, B, E, F, I

12:30h-14:00h	HORA DE ALMOÇO		
14:00h-15:00h 15 minutos	• Correção do Guião de Aprendizagem		
30 minutos	• Criação de um azulejo com simetrias Exploração de azulejos portugueses e identificação de eixos de simetria (Anexo III). Planificação da pintura de um azulejo com simetrias, a pares. Os azulejos estarão previamente desenhados, sendo apenas necessário colorir. Pintura de um azulejo, previamente construído com pasta de moldar pelas professoras estagiárias, criando simetrias. No final, cada grupo juntará as suas peças formando-se um painel.	• Material de pintura • Azulejos em pasta de moldar	D, E, F, H
15 minutos	Aplicação dos conhecimentos construídos: Realização de um jogo interativo, no tablet, sobre os conteúdos abordados ao longo de toda a aula (Apêndice 7).	• Tablets • Genially-Trivial	A, B, C, F, I
Avaliação formativa	Instrumento(s): Observação direta; Guiões de aprendizagem; <i>Plickers</i>		

Anexo I- Vídeo sobre a multiculturalidade

<https://www.youtube.com/watch?v=9N9I3fgoui4>

Anexo II- Campanha de Notoriedade da PSE

<https://www.youtube.com/watch?v=YP0rlz2SPqM>

Anexo III- Exemplos de azulejos portugueses



Apêndice 1- Guião de Aprendizagem



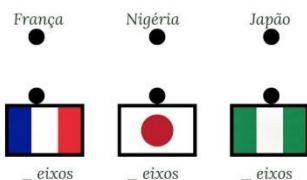
PASSAPORTE

Nome:



ESTACÃO 1
"O REFLEXO DE UM PAÍS"

1. Vê o vídeo com atenção.
2. Conecta o país à respetiva bandeira.



3. Dobra as bandeiras que estão na mesa para facilitar a identificação do número de eixos de simetria de reflexão.

3.1. Identifica o número de eixos de simetria de reflexão de cada bandeira, com recurso à mira.

4. Define simetria de reflexão.

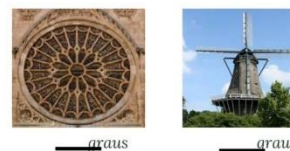


ESTACÃO 2
"ROTAÇÕES MONUMENTAIS"

1. Vê o vídeo com atenção.

2. Recorre aos ângulos e figuras presentes na mesa para identificar a amplitude de rotação de cada monumento com mais facilidade.

2.1. Identifica a amplitude de rotação de cada monumento.



4. Define simetria de rotação.



__ graus

ESTAÇÃO 3
"O QUE SERIA DE PORTUGAL"



1. Vê o vídeo com atenção.
2. Identifica os aspetos mencionados no vídeo, que são característicos de Portugal.
 - a) Sardinhas, azeite, calçada e floresta.
 - b) Sardinhas, azulejos, azeite, calçado e joalharia.
 - c) Azeite, Cortiça, joalharia e croissant.
 - d) Calçado, joalharia, tecidos e azeite.
3. Preenche o seguinte texto, semelhante ao que ouviste na publicidade, com aspetos característicos de Portugal, sem repetidos elementos já mencionados no mesmo.

Podes escolher alguns elementos que encontres na caixa que se encontra na mesa ou colocar qualquer outro que consideres característico de Portugal.

- O que seria de Portugal sem _____ ?
- E sem _____ ?
- E _____ ?
- E _____ ?
- Então e sem _____ ?
- E sem o talento?
- E o que seria de Portugal sem ti...



ESTAÇÃO 4 "PASSO A PASSO
CHEGAMOS A MARROCOS"



1. Lê o catálogo de Marrocos com atenção.
2. Quais sítios com maior destaque que as pessoas visitam em Marrocos?
3. Selecciona a opção correta.
 - 3.1. O que se observa numa tenda no deserto?
 - a) Sol.
 - b) Estrelas.
 - c) Roupa.
 - 3.2. O que podemos beber nas praças das grandes cidades?
 - a) Vinho tinto.
 - b) Café.
 - c) Chá verde.
 - 3.3. Onde podemos regatear presentes?
 - a) Lojas.
 - b) Mercado.
 - c) Centro comercial.

4. Completa a seguinte frase, de acordo com o texto.
"O primeiro passo para uma nova cultura que o vai fascinar desde o primeiro instante pela sua _____ e _____."
5. Em que continente se situa Marrocos?
6. Qual o clima predominante em Marrocos?
7. Quantos patrimónios da humanidade de Marrocos estão autenticados pela UNESCO?

Apêndice 2- Vídeo Estação 1 em pasta zipada

Apêndice 3- Vídeo Estação 2 em pasta zipada

Apêndice 4- Vídeo Estação 3 em pasta zipada

Apêndice 5- Vídeo Estação 4 em pasta zipada

Apêndice 6- Flyer sobre Marrocos



MARROCOS

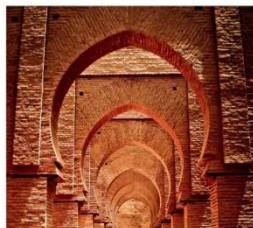


Aromas, sabores, experiências exóticas... Quantos ingredientes cabem numa mala? Montanhas verdejantes, praias incríveis e traços imponentes do Saara. Uma noite numa tenda "jaïma" contemplando as estrelas c o deserto, um chá verde na praça de uma grande cidade ao calor das suas gentes, o regatar de presentes nos mercados coloridos... tudo isto num dos locais mais acolhedores e mais espetaculares do mundo. O primeiro passo para uma nova cultura que o vai fascinar desde o primeiro instante pela sua riqueza e hospitalidade. Venha e apaixone-se pela magia que as suas belas paragens e maravilhosos lugares emanam. Bem-vindo a um mundo novo. Bem-vindo a Marrocos.

Terra de contrastes

Apenas 16 quilómetros separam esta maravilha africana da Península Ibérica. De facto, nos dias ensolarados é normal ver os curiosos a disparem Gibraltar desde algum ponto elevado da costa norte de Marrocos. Apesar de ser um país que pertence a África, o facto é que o seu clima enche-se de contrastes, tal como as suas diferentes paisagens dependendo da zona geográfica onde nos encontramos.

Desfrutar do clima ameno enquanto ao fundo vislumbra montanhas com neve? Sim, isto é possível e também faz parte da beleza singular de Marrocos. Os nove Patrimónios da Humanidade de Marrocos que a UNESCO autentifica permite entrever o espetacular legado que toda a sua herança patrimonial, cultural e paisagístico possui.



Apêndice 7- Atividade de Consolidação

<https://view.genial.ly/66423248970f920014e3a7f9/interactive-content-quiz-trivial-ii>

APÊNDICE XIII - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE PORTUGUÊS 1.º CEB “UM DIA ACONTECEU-NOS ABRIL!”

Data: 23-04-2024

Ano e turma: 4ºF

Díade: Mª João Soares e Mª Lucinda Ferreira

PLANIFICAÇÃO

Contextualização (necessidades, interesses, dificuldades, entre outros):

A turma é constituída por 23 alunos, sendo que um deles é diagnosticado com autismo e hiperatividade e o outro não possui um diagnóstico preciso, contudo não sabe ler e profere muito poucas palavras. Neste sentido, ambos estão a aprender pelo método das 28 palavras e usufruem de medidas seletivas. Além disso, existe um outro aluno com bastantes dificuldades nas várias disciplinas e por isso, tem medidas universais. Posto isto, ao nível do Português revelam alguma dificuldade na escrita e na formulação de respostas completas, no entanto, no geral têm uma boa leitura e facilidade na compreensão de textos. Por sua vez, ao nível da Matemática, revelam muitas dificuldades nas operações com decimais e nas operações de subtração com transporte. Ademais, a maioria dos alunos revela alguma destreza na resolução de problemas e de jogos matemáticos. Por fim, no que concerne ao Estudo do Meio, esta é uma disciplina de elevado interesse, especialmente pelos conteúdos de natureza histórica. Ressaltar que o interesse pela História e Geografia de Portugal vai ao encontro da estratégia utilizada pela professora cooperante, isto é, todos os alunos possuem o livro A nossa História de Portugal, de Carlos Letra, sobre o qual se debruça o estudo, bem como a resolução de exercícios de consolidação. De facto, a utilização deste livro persiste, devido ao facto do manual apresentar estes mesmos conteúdos de forma superficial. De uma forma geral, a turma demonstra-se bastante participativa e envolvida durante as aulas, tendo especial interesse pelo uso de recursos tecnológicos e visuais. Referir, ainda, que quando existe um grande tempo de espera os alunos acabam por dispersar e dedicam-se a trabalhos manuais, leitura de um livro ou a conversas paralelas.

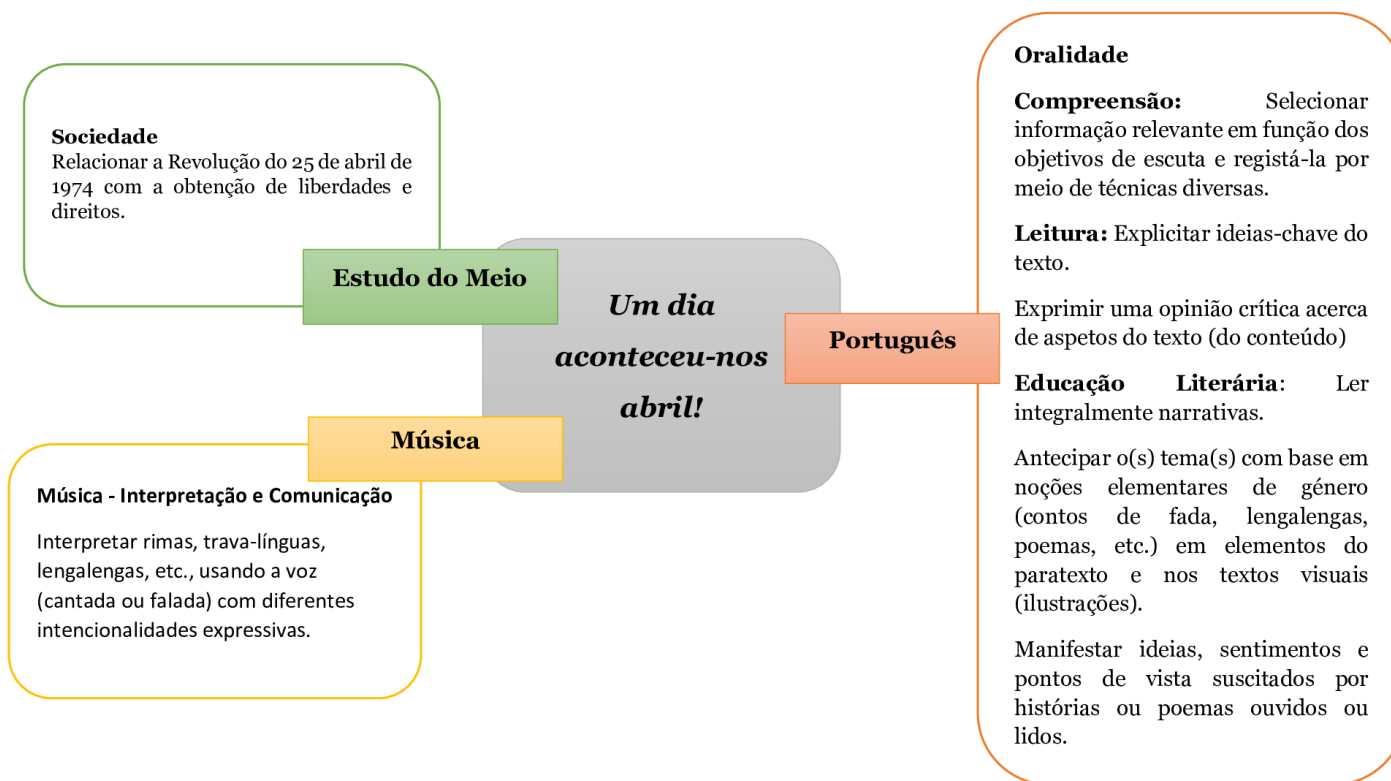
Objetivos principais da aula:

- Decodificar textos;
- Desenvolver conhecimentos sobre o 25 de abril;
- Adquirir conhecimentos históricos através da exploração de uma obra literária;
- Aperfeiçoar as capacidades de compreensão oral;
- Recorrer à criatividade e mobilizar o pensamento crítico;
- Fortalecer o raciocínio lógico para resolver um enigma;
- Aprimorar competências de comunicação

Conhecimentos Prévios necessários:

- Conhecimento sobre o regime salazarista;
- Compreensão literal, inferencial e crítica;
- Capacidades de escuta ativa.

MAPA DE ARTICULAÇÃO



Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências
11:00h – 12:30h 15 minutos	Desafio inicial: • Caça ao cravo Os alunos serão divididos em dois grupos, no exterior. Cada professora estagiária acompanhará um grupo. Entrada da escola/ Entrada das salas: Inicialmente, a professora estagiária fornece um papel com uma mensagem escondida, onde os alunos devem passar uma folha de acetato vermelha para desvendar as sílabas escondidas numa carta vermelha. Os alunos verão organizar as sílabas de forma a perceberem qual o local para onde se devem deslocar de seguida. Campo de futebol/ Parque Infantil: No segundo local, a professora lança uma adivinha que os levará ao local do tesouro. “Para encontrares o tesouro Terás de te por a andar Não vais a correr Mas sim a marchar Para o local destinado a exercitar” Ginásio: Existe um baú com um cravo vermelho e uma carta Lenda de São Jorge e o Dragão: Segundo a Lenda de São Jorge e o Dragão, no dia 23 de abril, os cavaleiros oferecem às suas damas uma rosa vermelha de São Jorge e,	•Cravo •Lenda •Livro •Pistas	A, B, C, D, E, I

15 minutos	em troca, recebem um livro, símbolo e testemunho das aventuras do heroico cavaleiro. • Descoberta do livro As professoras estagiárias irão entregar o livro para ser explorado na aula e em troca eles entregam às professoras estagiárias, não uma rosa vermelha, mas um cravo vermelho, simbolizando o 25 de abril. • Explicação da ligação da lenda a este dia, bem como a associação do livro e por isso denominação de Dia Mundial do Livro. “Então vamos descobrir o tema do nosso livro!” Desenvolvimento: • Pré-leitura Exploração das imagens da obra (Apêndice 1) para antecipar o tema do livro, sem denunciar o título. Diálogo orientador: - Que semelhanças é que encontram nas quatro imagens? - E que diferenças? - Nas primeiras imagens existe a predominância de quais cores? E que traços/figuras geométricas? - O que acontece na terceira imagem? - O que significa a sobreposição do quadrado no círculo? - Na quarta imagem, aparece mais quadrados ou círculos? - O quadrado está associado a quem? - O que transmite a disposição dos elementos?	•Quadro interativo •Computador •Ilustrações do livro	A, B, E, F
------------	---	--	------------

20 minutos	- Olhando para todas as imagens numa vista geral e por ordem de aparecimento, adicionando também as ilustrações das guardas, o que acham que vai acontecer ao longo da história? Há alguma evolução? - Vamos descobrir! • Leitura Leitura dramatizada da obra <i>O meu primeiro 25 de Abril</i>, de José Jorge Letria, acompanhada por vídeos e música de fundo.		A, B, E, F, G, I
30 minutos	• Apresentação de quadro de suspeitos sobre o autor da obra • Distribuição dos guiões de compreensão textual (Apêndice 2) • Preenchimento dos guiões de compreensão textual individualmente Durante a compreensão do texto, a cada resposta certa os alunos recebem uma pista sobre um dos 5 suspeitos a autor da obra (Apêndice 3).	• Quadro interativo • Livro • Vídeo elaborado pelas professoras estagiárias • Pistas • Quadro de ligações • Suspeitos • Guião de compreensão textual	A, B, E, F, G, I
10 minutos	• Correção dos guiões de compreensão textual em grande grupo intercalando com a resolução de cada questão • Pós-leitura Quem escreveu <i>O Meu Primeiro 25 de abril</i>? Fazer quadro de suspeitos, destacar factos relacionados com o autor mencionados ao longo da obra e comparar com os aspetos dos 5 suspeitos.		A, B, E, F, G, I

10h30-11h00	INTERVALO		
11h-12h 25 minutos	• Escuta ativa de uma música de Zeca Afonso “Grândola, Vila Morena” Num primeiro momento, a professora estagiária irá revelar qual o grande objetivo da audição da música, isto é, o preenchimento dos espaços em branco, do exercício presente no guião (Apêndice 4). Além disso, será indicado que devem prestar atenção às temáticas abordadas na música, diretamente relacionadas com o 25 de abril. De seguida, escutam a música uma vez mais e fazem o registo das ideias principais. Por fim, ouvem a música uma vez mais para preencherem os espaços em branco. Questões orientadoras: - Qual a terra mencionada na música e como se caracteriza? - Qual a característica atribuída ao povo? - Por que motivo o povo assume um papel de poder? - Qual o tema principal retratado? - Conseguem relacionar esta música com a obra que acabamos de ler? • Pós-escuta Realização da correção e confronto das hipóteses.	• Quadro interativo • Excerto de entrevista • Música “Grândola, Vila Morena” • Colunas • Computador • Guião de escuta ativa • Quadro síntese	

20 minutos	• Elaboração de um quadro síntese (Apêndice 2) entre características do Estado Novo (o antes da Revolução) e a atualidade (o pós Revolução)		
15 minutos	Aplicação dos conhecimentos construídos: • Criação de um livro em tamanho grande para exposição O autor termina a obra com um “Agora, guardem esta história, partilhem-na com quem quiserem e, se forem capazes, tornem-na também vossa.” Assim, cada aluno deve contribuir com um pouco do que para eles é a liberdade. Para o autor, abril é liberdade pois “«um dia aconteceu-me abril!»”. Para os alunos, “abril é ... “. Dar instruções: é o abril de 2024, o quotidiano deles, o abril deles. Após todos os alunos escreverem num papel o que para eles é abril, devem colar o seu contributo no livro de grande dimensão. Este livro será exposto na escola, para que todos possam ler o que é a liberdade, o que foi abril e ainda é.	• Livro em grande dimensão • Folhas brancas • Material de escrita • Cola • Tesoura	
Avaliação formativa	Instrumento(s): Observação direta		

Anexo I- Obra *O meu primeiro 25 de abril*, de José Jorge Letria

O Meu Primeiro 25 de Abril

No dia 24 abril de 1974, um normal dia de primavera, ligeiramente enevoado e sem história, fui almoçar com a minha mãe a Cascais, terra onde nasci, para lhe dizer o mínimo que podia ser dito sobre o que estava para acontecer. Disse-lhe apenas, com ternura e poucas palavras: “Mãe, amanhã fique em casa, não vá às compras e vá sempre ouvindo a rádio. Eu sei o que vai acontecer e estou seguro. Depois dou-lhe notícias logo que possa.”

A minha mãe queria saber mais, mas eu nada podia acrescentar.

Naquele tempo viviam-se tempos difíceis. Portugal vivia numa ditadura: não havia liberdade de expressão; perseguiam-se os artistas; os meus discos tinham sido apreendidos e os meus espetáculos eram, em regra, proibidos e sempre vigiados pela PIDE (Policia Internacional e de Defesa do Estado) e pela policia. Eu era um opositor fervoroso da ditadura.

Este período da nossa história, que durou quase 50 anos, ficou conhecido por Estado Novo, mas também é designado por salazarismo, em referência a António de Oliveira Salazar, Presidente do Conselho de Ministros, uma vez que o regime era centrado na figura do chefe e no seu estilo de governação.

Salazar ocupou esse cargo até ter sido afastado, por doença, ao fim de mais de 30 anos. Sucedeu-lhe Marcello Caetano e o país que herdou do seu antecessor era bastante diferente do de há 40 anos, desde o início da ditadura militar. Embora fosse a favor de uma maior liberdade e de expressão e da introdução de algumas mudanças no regime, e apesar de promover alguma liberalização e novas políticas sociais, Marcello não implementou a democracia nem resolveu o grave problema da Guerra Colonial.

Na sua génese, era um regime autoritário, conservador, nacionalista e de inspiração fascista, que criou a sua própria estrutura de Estado e um aparelho repressivo, a PIDE. Apoiava-se na propaganda, na censura, nas organizações juvenis (Mocidade Portuguesa), no culto do líder e da Igreja Católica. Não havia parlamento nem partidos políticos, sendo que o único que era aceite era a União Nacional, tendo sido todos os outros proibidos.

Não havia alimentos para a população, não se podia pensar de forma diferente da do regime, que era quem ditava a Lei, a justiça, a educação, o exército, as fábricas, os campos e os escritórios. Toda a informação tinha de ser primeiro aprovada pelo regime, ou seja, o que não queriam que a população soubesse era cortado antes de sair no jornal; prática essa que ficou conhecida por “Lápis

Azul”. As mulheres não tinham os mesmos direitos que os homens. Fora de Portugal, as suas colónias em África estavam em guerra, tirando a vida de milhares de soldados.

Ano após ano nada mudava e Portugal começava a ficar muito atrasado em relação a outros países, os quais iam progredindo e tendo novas ideias e ideais. O povo estava cansado, assustado e empobrecido.

Cerca de duas semanas antes, num jantar com Álvaro Guerra, escritor e meu camarada de redação do jornal República, ele perguntou-me se eu estava disponível para apoiar os militares numa ação contra o regime para antes do final de abril. Objetivo? Derrubar a ditadura, pôr fim à Guerra Colonial e instaurar finalmente a democracia. Eram esses os grandes objetivos da minha juventude e os da geração a que eu pertencia, sempre ameaçada pela mobilização para a guerra e dividida entre o partir para África ou o rumar ao exílio. Não hesitei em responder-lhe que sim, recordando-me de breves contactos que já tivéramos com Ernesto Melo Antunes.

Nessas conversas, muito pouco foi dito sobre o que iria acontecer, mas sim disse-se o essencial para eu saber o que o processo militar transformador estava em curso. Eu era civil, mas sentia-me militar pelo coração e pela razão. Se os militares queriam resistir, eu, mesmo sendo civil, jornalista e cantor, estaria ao lado deles com os poucos meios de que dispunha.

[...]

Entretanto, foi preciso fazer chegar aos oficiais do MFA (Movimento das Forças Armadas), o disco do Zeca Afonso que incluía o Grândola, Vila Morena, tarefa que cumpri com um outro jornalista, que fazia parte do programa *Limite* da Rádio Renascença, que emitiu a canção-senha depois da meia-noite do dia 24 de abril. Isto dava-nos a garantia de que o movimento libertador estava já em marcha. A partir daí, eu e os meus camaradas perdemos-nos na noite de Lisboa da forma que adiante contarei, esperando ver os militares a triunfarem sobre uma ditadura de 48 anos. Éramos dos poucos civis a estarem por dentro do levantamento militar e sentíamos muito orgulho nisso. Tínhamos connosco os passaportes, e algum dinheiro para o caso de termos de passar a fronteira, se o levantamento militar falhasse. Muito me custou não poder informar Zeca Afonso da situação em curso, mas assumira o compromisso de não o fazer, por óbvias razões de segurança. Ele encontrava-se em Lisboa, em casa de um amigo, mas depois tivemos tempo para conversar com alegria e calma sobre as transformações que o país estava a sofrer. Os nossos sonhos estavam em vias de se cumprir.

Voltando à memória da noite de abril, eu e um amigo rumámos ao alto do Parque Eduardo VII, (...) Passámos várias vezes pela sede da PIDE e não havia sinais de qualquer mobilização no exterior.

Também estivemos na Avenida da Liberdade quando a unidade de blindados, comandada por Fernando Salgueiro Maia, rumava ao Terreiro do Paço. As tropas estavam na rua e ainda ninguém sabia se ia ou não haver um grau de confronto militar. O nosso abril começava então a cumprir-se.

No Terreiro do Paço, vendo jornalistas e fotojornalistas no meio dos militares, assistimos ao confronto quase inevitável entre a unidade de cavalaria, vinda de Santarém, com homens cansados, mas mobilizados e combativos e um blindado fiel à ditadura. A coragem de Salgueiro Maia evitou que o confronto se desse, e todo o plano da operação militar acabou por ser cumprido. Durante alguns minutos, que duraram para nós uma eternidade, parecia impossível evitar o choque violento das tropas em clara oposição.

Marcello Caetano estava refugiado no quartel da GNR no Largo do Carmo. Na praça, estava uma companhia das Forças Armadas que conduziu o movimento e milhares de cidadãos que incentivavam o desenrolar dos acontecimentos. Acabaram por tomar o quartel com sucesso, dirigidos pelo capitão Salgueiro Maia.

Rumámos depois à redação do República para podermos escrever a reportagem única daquela noite que inaugurava o dia mais feliz da minha vida. Eu deveria ser incorporado em junho seguinte e abril representou para mim a libertação dessa ameaça e desse fantasma, que permitiria ao regime ajustar comigo contas justificadas pelo muito que fizera em cerca de cinco anos como jornalista do Diário de Lisboa e do República e como cantor político.

Quando vimos nas ruas, perto do Largo do Carmo da Misericórdia, mulheres com batas e aventais a oferecerem sandes e café com leite aos militares revoltosos, percebemos que a ditadura estava a agonizar. Quando o povo sai de casa e se identifica com os revoltosos, não há poder que resista. Os militares do MFA estavam a sair-se vitoriosos e os cravos vermelhos, colocados por uma vendedora nos canos das espingardas, espalhavam-se por Lisboa e eram um símbolo emocionante desse triunfo, que era de cada um e de todos nós.

Nesse dia, as operações bem-sucedidas noutras partes da cidade e do país, em que se ocuparam órgãos públicos como a Radiotelevisão Portuguesa, o Rádio Clube Português, o Banco de Portugal, o Quartel-General da Região Militar de Lisboa e do Porto, entre outros, determinaram o fim do regime ditatorial.

Faltou-me ter o meu pai ainda vivo para lhe poder contar e para partilhar com ele a minha alegria sem limite. Pensei muito nele nessas horas de mudança profunda nas nossas vidas.

No final da manhã do dia 30 de abril, estive com Zeca Afonso, entre outros, no Aeroporto da Portela para receber vários opositores ao regime que regressavam do exílio. Abraçámo-nos, demos entrevistas e cantámos juntos, com muita emoção e esperança.

[...]

Abril, ainda sem nome, mas já com o rosto e a essência bem definidos, foi a minha festa e o cumprimento pleno da minha esperança. Toda a resistência valera a pena e estava, por fim, a dar frutos com a autoridade e a legitimidade dos oficiais revoltosos, entre os quais havia amigos meus.

Quando no final desse dia dei a notícia à minha mãe, ela perguntou-me: “Então, e agora o que vais fazer?”. E eu respondi-lhe, com a mais serena objetividade: “Vou fazer cair o que resta da ditadura”. Parecia uma frase demasiado breve, mas era ela que dizia tudo, sem emoções excessivas e sem desnecessários rodeios.

Era um tempo que terminava e outro, muito mais luminoso e aberto, que começava. Já não me preocupava com a censura, que durante muitos anos me castigou, nem com o medo de que as minhas conversas pudessem ser ouvidas nos cafés e nas ruas. Aprendi finalmente a ser livre, depois de ter cantado por todo o país nas mais duras condições. Pude finalmente ser um artista numa revolução que desejava e em que acreditava.

Se eu estivesse agora a falar com os meus netos não lhes diria que foi assim o meu 25 de Abril, mas apenas: “um dia aconteceu-me abril!”, sabendo que esta frase resume tudo o que a emoção desta narrativa breve e sentida não consegue abarcar. Agora, guardem esta história, partilhem-na com quem quiserem e, se forem capazes, apesar da grande diferença de idades, tornem-na também vossa. A nossa vida e a do mundo em muitos aspetos nesses dias mágicos e únicos.

Foi a nossa revolução.

José Jorge Letria, O Meu Primeiro 25 de abril, Dom Quixote, 2024

Apêndice 1 – Imagens

Um dia aconteceu – nos abril

1. Quais as profissões do narrador?

2. Em que jornal trabalhava o narrador?
 a) Jornal da Cidade
 b) Jornal Megre
 c) Jornal República
 d) Jornal Opheiu
3. Uma vez que hoje se assinala o Dia Mundial do Livro e dos Direitos do Autor, e depois de teres lido este livro, indica os aspetos que para ti tiveram maior destaque.

4. Ordena os seguintes acontecimentos:
 _____ São colocados cravos vermelhos nas pontas das espingardas.
 _____ Regine Salazarista.
 _____ Marcello Caetano refugia-se no quartel da CNR.
 _____ Salgueiro Maia numa ao Terreiro do Paço.
 _____ Os militares do MFA saem vitoriosos.
 _____ Entrega do disco de Zeca Afonso ao MFA.
 _____ O povo sai para as ruas.
5. Assinala com Verdadeiro (V) ou falso (F) as seguintes afirmações. Corrige as afirmações falsas.
 a) Amnésica que marcou o 25 de abril foi “Grândola, Vila Morena”.
 b) Quem comandou as tropas do MFA Vera Marcello Caetano.
 c) O MFA era a favor do regime Salazarista.
 d) Uma das rádios da época era a Rádio Clube Português.
 e) O símbolo do trinado da revolução era uma rosa vermelha.

6. Agora que já sabes um pouco mais sobre o 25 de Abril, faz uma comparação entre o antes e o depois. Para conseguires preencher o “Antes”, consulta no texto os parágrafos 3 ao 7. Para preencheres o “Depois” baseia-te no teu quotidiano.

Antes	Após

Nome: Álvaro Magalhães
Nascimento: 1951, no Porto
Profissão: Escritor de obras infantis e juvenis

Nome: Ana Markl
Nascimento: 1979, em Lisboa
Profissão: Jornalista; Locutora de Rádio; Escritora

Nome: João Pedro Méseder
Nascimento: 1957, no Porto
Profissão: Poeta; Escritor de obras infantis e juvenis

Nome: Manuel António Pina
Nascimento: 1943, no Sabugal
Profissão: Advogado; Técnico de publicidade; Jornalista; Escritor

Nome: José Jorge Letria
Nascimento: 1951, em Cascais
Profissão: Jornalista; Cantor-político; Escritor

Apêndice 3- Guião de Escuta Ativa

Um dia aconteceu-nos abril

4. Ouve com atenção a seguinte música e preenche os espaços em branco.

Grândola, vila morena
Terra da _____
O _____ é quem mais ordena
Dentro de ti, ó cidade!
Dentro de ti, ó cidade
O _____ é quem mais ordena
Terra da _____
Grândola, vila morena!
Em cada esquina um amigo
Em cada rosto _____
Grândola, vila morena
Terra da _____!
Terra da _____
Grândola, vila morena
Em cada rosto _____
O _____ é quem mais ordena!

À sombra duma azinheira
Que já não sabia a idade
Jurei ter por companhia
Grândola a tua vontade!
Grândola a tua vontade
Jurei ter por companhia
À sombra duma azinheira
Que já não sabia a idade!

José Afonso

APÊNDICE XIV - PLANIFICAÇÃO DE AULA DE PORTUGUÊS 1.º CEB “O QUE VEJO DENTRO DE TI...”

Díade: M^a João Soares e M^a Lucinda Ferreira	Data: 19-03-2024 Ano e turma: 4^ºF Estagiária responsável: M^a João Soares e M^a Lucinda Ferreira
--	--

PLANIFICAÇÃO

Objetivos principais da aula:

- Interpretação de um texto narrativo dramatizado
- Produção escrita criativa “escrita à maneira de Nuno Camarneiro

Conhecimentos Prévios necessários:

- Capacidade de compreensão literal, crítica, reorganizativa

O que vejo dentro de ti...

Português

Leitura

Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.

Educação Literária

Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo.

Antecipar o tema com base em elementos do paratexto.

Escrita

Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual.

Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências
(90 minutos)	NOTA: A sala encontra-se organizada com mesas redondas, estando 3 a 4 alunos em cada mesa.		A, B, D, H
15 minutos	Desafio inicial: <u>Pré-leitura</u> Esta aula iniciar-se-á no exterior da sala de aula, dado que a sala já estará com o ambiente decorado para a leitura dramatizada. Assim, os alunos serão convidados a procurarem no exterior elementos (Apêndice I) que remetam ao tema da história que será explorada nesta aula. Após todos os elementos serem encontrados, a turma, em grande grupo, tentará adivinhar o título da obra, partindo do significado e ordem destes elementos. Posto isto, os alunos serão questionados sobre de que se tratará a história, partindo do título da obra. Para passarmos à leitura da história, os alunos dirigir-se-ão para a sala. “Hoje, a Rita e o Alfredo vieram à escola para nos contar <i>o que veem as estrelas!</i> Vamos então voltar à sala para os ouvir, eles já lá estão à nossa espera!”	Computador Quadro digital	
25 minutos	Desenvolvimento das estratégias: <u>Leitura</u> Seguir-se-á uma leitura dramatizada da obra <i>O que veem as estrelas</i> de Nuno Camarneiro (Anexo I), por parte das professoras estagiárias, com um ambiente envolvente tendo em consideração a	Obra <i>O que veem as estrelas</i> de Nuno Camarneiro	

30 minutos	temática da obra. Posto isto será utilizado um projetor de estrelas e sons remetentes ao mesmo ambiente. <u>Percurso de compreensão textual</u> Terminada a leitura, seguir-se-á um pequeno diálogo orientado sobre a história que acabaram de ouvir: - Entre que personagens se realiza um diálogo? - Qual o tema deste diálogo? - Qual o aparelho utilizado pelo Alberto cientista? Serve apenas para ver estrelas? O que podemos ver mais com ele? - Consideram que o que as nuvens sonham se concretiza? Quando olham para as nuvens, conseguem ver o que as nuvens sonham? - Que aspetos o senhor Alfredo viu quando apontou o telescópio para a Rita? - De que é que a Rita tem medo? - Porque é que a Rita diz que as vezes é escuro ao meio-dia? - Quais as preocupações dos homens que o Bernardino vê? Acham que estas deviam ser as maiores preocupações? Porquê?		
20 minutos	<u>Entrega de guião de compreensão textual</u> Neste seguimento, os alunos terão acesso à história <i>O que veem as estrelas</i>, em formato livreto, assim como uma ficha de compreensão textual (Apêndice II). Os alunos irão responder às questões individualmente, sendo que as mesmas serão corrigidas após todos os alunos terem finalizado a tarefa. Para os alunos com necessidades adicionais de suporte, o guião de compreensão textual será adaptado (Apêndice III).	Guião de compreensão textual	

	<u>Pós-Leitura</u> <u>Realização de uma atividade de escrita à maneira de Nuno Camarneiro</u> Para finalizar a compreensão do texto e remetendo à data da aula, que está associada ao Dia do Pai, os alunos irão fazer uma escrita à maneira de Nuno Camarneiro partindo da seguinte indicação: “Agora é a tua vez de virares o telescópio e explicares o que vês dentro da tua pessoa especial, como o pai, demonstrando o que faz dele único num planeta cheio de tantos outros pais.” <u>Planificação</u> O que vês quando olhas para...? Será entregue um exemplar da escrita à maneira de Nuno Camarneiro para que os alunos preencham com as características referentes à pessoa escolhida (Apêndice IV). <u>Textualização</u> Neste momento, os alunos receberão uma impressão em papel colorido igual ao exemplar da planificação, onde deverão efetuar a textualização (Apêndice V). De seguida, serão distribuídos rolos de papel, de modo a que cada aluno possa construir um telescópio. O telescópio será decorado no seu exterior com desenhos dos alunos e com a escrita à maneira de Nuno Camarneiro que escreveram anteriormente, para que quando apontem o telescópio para a pessoa que escolheram, a vejam e possam ler tudo o que veem nela. A revisão será realizada pelas professoras estagiárias. Assim que os alunos terminem, as professoras dirigir-se-ão ao seu lugar para rever a escrita.		
--	---	--	--

Avaliação formativa	Critérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...) Instrumento(s): Observação direta		
--------------------------------	--	--	--

Anexo I

A Rita passeava o Bernardino pelo jardim quando encontrou um homem de bigode, todo dobrado, a espreitar por um canudo.

- Quem és tu e o que vês nesse buraco?- perguntou ela.
- Sou o Alfredo cientista e vejo a lua um pouco triste, planetas redondos, cometas rabudos e o tempo todo curvado, vejo astronautas ensonados, satélites às voltinhas e estrelas, muitas estrelas, umas pequenas como pulgas, outras grandes como um ovo de avestruz... estrelado.
- E as estrelas, o que veem as estrelas?
- As estrelas veem-nos a nós se não houver muitas nuvens, veem telhas, chaminés e buracos no telhado, veem pardais a voar de trás para a frente, mosquinhas atarantadas e gaivotas amuadas porque o mar está agitado.
- E as gaivotas, o que veem as gaivotas?
- Veem a espuma branca das ondas, as carecas dos homens sisudos e o lixo que a gente deita. Também veem os gelados de limão de meninas distraídas, um chapéu de coco acabado de estrear e as sardinhas que saltam no mar e brilham só por brilhar.
- E as sardinhas? O que veem elas?
- Veem barcos com homens dentro, os dias muito aflitos, redes grandes que as querem apanhar e o Santo António a chegar. Veem praias onde meninos fazem castelos enquanto os pais leem jornais. Veem as lulas que dançam devagarinho, um farol que pisca-pisca e ao longe os montes que hão de escalar se um dia ganharem pernas.
- O que veem os montes?
- Veem as nossas correrias que não conseguem entender. Veem o verde da primavera, o calor de um dia de verão, o castanho das folhas a cair e a luz branca da neve a pairar. Veem tudo o que é grande e vagaroso e riem à gargalhada com as cócegas que lhes fazem as patas das formigas.
- As formigas também veem coisas?
- As formigas veem muito, às vezes com os olhos e outras com as anteninhas. Veem o cheiro do arroz-doce, a cor do mel e sabem dividir por mil as migalhas de pão,

que são pizzas de formigas. Veem também a sombra dos homens e fogem a correr de todos os sapatos, botas e sapatilhas.

- E os sapatos, o quem viam se pudessem ver?
- A relva acabada de cortar e os bichos que moram nela. Moedas caídas, uma chave de casa, um pião cansado de rodar e também cocós de cão. Os sapatos só se riem quando dançam, sempre que tropeçam desatam aos soluços e abrem as solas de espanto quando fazem o pino e olham para o céu. Os sapatos às vezes sonham que são nuvens.
- As nuvens também sonham?
- As nuvens não fazem outra coisa! Sonham que são elefantes, ovelhas, caniches e meninas ariscas, sonham que têm os pés enterrados na areia e que correm pela praia de camisola às riscas. Às vezes sonham que não voam, outras que são mar e que chovem para cima.
- Esse tubinho por onde tu espreitas só vê para fora ou também vê para dentro?
- Este tubo é um telescópio, mas podemos trocar-lhe as voltas e ver o que é pequeno. Para onde queres que olhe?
- Pode ser para mim?
- Alfredo cientista penteou o bigode, trocou o longe pelo perto e virou as lentes ao contrário, apontadas para a Rita.
- Vou olhar para dentro dos teus olhos. O que queres saber?
- O que vês dentro de mim?
- Vejo ossos branquinhos como o sal, vejo as raízes dos cabelos à conversa, células a brincarem umas com as outras e pulmões que se enchem de ar. Vejo muitas ideias malucas, alguns segredos e também disparates, vejo o sangue sempre a correr e um coração a palpitar.
- E o coração, o que vê o coração?
- O coração vê as pessoas para lá do que elas são. Podem ser altas e despenteadas ou pequenas e carecas, podem ser gordas ou magras, claras ou mais escuras, mas o coração só vê que algumas são simpáticas e outras são casmurras.
- O coração sabe que gostas de leite-creme e de aletria e que tens medo de lagartos, de aranhas e do escuro.

▪ Consegues ver o escuro?

▪ O escuro é o que mais se vê! Até sem aparelhos. O escuro é o que há de vir e também o que já lá vai. O escuro pode ser perigoso, aventura e descoberta, uma rua por onde nunca fomos, uma floresta misteriosa ou um jogo por jogar. O escuro, às vezes, é uma menina como tu sem ninguém com quem falar.

▪ Então às vezes é escuro ao meio-dia...

▪ E outras o sol brilha à meia-noite, depende dos olhos de quem vê. O escuro às vezes tem medo, do canto dos passarinhos, de gargalhadas repentinas, de gomas de morango, bolas coloridas, saias rodadas, berlindes e avós que sabem cantigas. Sempre que o escuro vê um cão chamado Bernardino desaparece por alguns dias.

▪ E o Bernardino, o que vê?

Alfredo cientista apontou as lentes para os olhos brilhantes do Bernardino, que ladrou duas vezes e abanou o rabo impaciente.

- O Bernardino vê ossos, muitos ossos, mesmo muitos ossos, e também jardins, arbustos, biscoitos, pauzinhos voadores, chinelos tenros e os trabalhos de casa de uma menina chamada Rita. Vê homens que se preocupam com coisas que não se mordem, como dinheiro, cargos importantes, jogos de futebol e se amanhã vai chover. Os cães são míopes, daltónicos e misturam as luzes com as sombras, tirando isso, veem tudo o que há para ver.

▪ E tu, também vês tudo o que há para ver? É para isso que servem os cientistas?

Alfredo ficou calado por um instante à procura de resposta. Depois voltou a apontar o telescópio para as estrelas e pediu à Rita que espreitasse.

▪ Vês esses pontinhos brilhantes? Mesmo aumentados é só o que podemos ver. Foi preciso imaginação e muita loucura para lhes chamarmos estrelas e sabermos o que sabemos.

A Rita inclinou a cabeça em forma de pergunta.

▪ A luz que vês demorou milhares de anos a chegar até nós. Algumas estrelas nasceram hoje, mas ainda não as vemos, outras já se cansaram de brilhar, mas ainda não sabemos. Há estrelas tão grandes que caem para dentro, algumas são azuis, outras são vermelhas e também há amarelas.

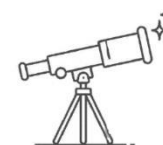
▪ Há mais estrelas como o Sol, com mundos que giram em volta onde moram outras Ritas e Alfredos e Bernardinos que fazem as mesmas perguntas. Se fechares os olhos talvez os consigas ver, experimenta.

A Rita assim fez, fechou os olhos e abriu muito as ideias. Viu sóis de todas as cores, planetas em forma de batata, de cachimbo e de corneta, mundos virados do avesso e jardins esquisitos onde cresciam livros, bicicletas, flores com braços em vez de folhas e até girafas, algumas às riscas e outras marrecas. Viu ainda outras coisas que preferiu guardar para ela. Ao despedir-se do Alfredo disse-lhe ao ouvido:

▪ Acho que já sei o que veem as estrelas.

Nuno Camarinho, *O que veem as estrelas*, Edições Almedina, 2021

Apêndice I



Apêndice II



1. INDICA AS PERSONAGENS PRESENTES NA HISTÓRIA.

2. PREENCHE O SEGUINTE ESQUEMA:



3. A DADO MOMENTO, O ALFREDO OLHOU PARA DENTRO DO CORAÇÃO DA RITA E CONSEGUIU PERCEBER QUAIS OS SEUS MEDOS E GOSTOS. E TU, CONSEGUES OLHAR PARA DENTRO DO TEU CORAÇÃO? INDICA UM MEDO E UM GOSTO.

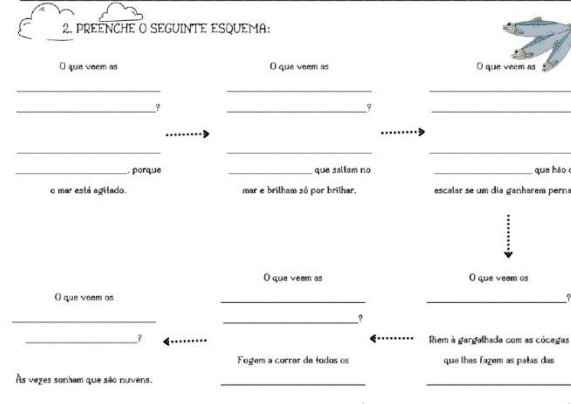


Apêndice III



1. INDICA AS PERSONAGENS PRESENTES NA HISTÓRIA.

2. PREENCHE O SEGUINTE ESQUEMA:



estrelas

sardinhas

sapatos, botas e sapatinhas

gaviotas

marlins

formigas

sapatos



Apêndice IV

_____ trocou o longe pelo perto e virou as lentes ao contrário, apontadas para _____.

• Vou olhar para dentro dos teus olhos. O que queres saber?

• O que vês dentro de mim?

• Vejo _____ como _____,

vejo _____,

_____ e

_____.

Vejo _____,

e também _____,

vejo _____ e _____.

Exemplar adaptado:

_____ trocou o longe pelo perto e virou as lentes ao contrário, apontadas para _____.

• Vou olhar para dentro dos teus olhos. O que queres saber?

• O que vês dentro de mim?

• Vejo _____,

vejo _____,

_____ e

_____.

Apêndice V

_____ trocou o longe pelo perto e virou as lentes ao contrário, apontadas para _____.

• Vou olhar para dentro dos teus olhos. O que queres saber?

• O que vês dentro de mim?

• Vejo _____ como _____,

vejo _____,

_____ e

_____.

Vejo _____,

e também _____.

Adaptado:

_____ trocou o longe pelo perto e virou as lentes ao contrário, apontadas para _____.

• Vou olhar para dentro dos teus olhos. O que queres saber?

• O que vês dentro de mim?

• Vejo _____,

vejo _____,

_____ e

_____.

APÊNDICE XV – SESSÕES DO PROJETO DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL

PÉS NO CHÃO PARA SENTIR O CORAÇÃO E A RESPIRAÇÃO

sessões de educação emocional

2023/2024		
<u>Sessão 1</u>	<u>Sessão 2</u>	<u>Sessão 3</u>
12 março Respiração e árvore	19 março Introdução da música e da taça tibetana O cofre mágico para acalmar	9 abril Os sentidos da audição e do tato
<u>Sessão 4</u>	<u>Sessão 5</u>	<u>Sessão 6</u>
16 abril Pedra de ancoragem	23 abril Explorar os sentidos na natureza	30 abril Emoções e o corpo
<u>Sessão 7</u>	<u>Sessão 8</u>	<u>Sessão 9</u>
7 maio Acontecimentos da vida e como me fazem sentir	14 maio Pensamentos	21 maio Árvore

APÊNDICE XVI – GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE PRÉ E PÓS-AÇÃO COM TRANSCRIÇÕES DE AMBAS AS ENTREVISTAS

Guião de Entrevista

A presente entrevista realiza-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), presente no 2º ano do Mestrado em ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Porto (P. Porto).

Esta entrevista tem como finalidade compreender de que forma é que a autoavaliação pode influenciar o sucesso escolar dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, os objetivos de investigação sobre a prática são:

- Compreender a perspetiva dos alunos do 1.º ciclo sobre a autoavaliação.
- Verificar de que forma a autoavaliação influencia o sucesso dos alunos.
- Promover a autoavaliação do aluno.
- Desenvolver uma relação de diálogo entre professor e aluno.
- Gerar um *feedback* constante e progressivo ao aluno.

Assim, pede-se a sua colaboração para responder a algumas questões relativas à sua prática de planificação.

Desde já, agradecendo o seu contributo e disponibilidade para participar nesta fase de investigação- a entrevista.

Autoriza a gravação da entrevista?

Sim__

Não__

(Data)

(Assinatura do Entrevistado)

De que forma é que a autoavaliação pode influenciar o sucesso escolar dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Temática	Perguntas Principais
Temática 1	- O que entende por avaliação?

Concepções e prática da autoavaliação	- Qual é a sua concepção de autoavaliação? - Como perspectiva a importância da autoavaliação? Porquê? - Como caracteriza a tarefa de autoavaliação para a turma?
Temática 2 Papel das crianças	- Na sua perspectiva, qual é/devia ser o papel das crianças na autoavaliação? Como o justifica? - De que forma proporciona momentos em que as crianças possam realizar a sua autoavaliação?
Temática 3 Flexibilidade da Planificação	- De que modos atribuiu relevância à autoavaliação na planificação? Como o justifica?
Temática 4 Estratégias de autoavaliação utilizadas nas aulas	- Que tipo de estratégias utiliza na sua aula e qual a sua repercussão? - O que a leva a tomar essas opções? - De que forma as estratégias de autoavaliação que utiliza contribuem para o sucesso dos alunos?
Temática 5	- Considera que a autoavaliação realizada com a turma tem tido repercussões na

Viabilidade das estratégias de autoavaliação utilizadas	aprendizagem das crianças? O que a leva a fazer essa análise? - Quais as principais reações da turma aos processos de autoavaliação? -Qual o <i>feedback</i> dado pelos alunos relativamente à autoavaliação? Como o justifica?
Do que partilhou, o que perspectiva importante destacar ou o que entende relevante retomar? Existe alguma ideia que considera relevante acrescentar ou alguma prática que entende como importante partilhar?	

Transcrição da Entrevista pré-ação

PE – Professora Estagiária

PC – Professora Cooperante

PE: - O que entende por auto avaliação?

PC: - É uma reflexão sobre o trabalho que é feito.

PE: - E qual é a sua conceção de auto avaliação? Mais específico, a sua mesma.

PC: - Então é pensar sobre aquilo que foi feito, aspetos a melhorar, aspetos que não correram tão bem ou aquilo que realmente efetivamente. Está está, está bem?

PE: - E como perspetiva a importância da auto avaliação?

PC: - É importante porque se nós não pararmos e não pensarmos um bocadinho naquilo que foi feito, vamos continuar a cometer os mesmos erros, não é...?

PE: - Como caracteriza a tarefa de auto avaliação para a turma.

PC: - É importante, é importante eles terem pelo menos um *feedback* diário, não é? Para poderem refletir sobre aquilo que foi feito.

PE: - Passando agora a segunda temática, na sua perspetiva, qual é o devia ser o papel das crianças na auto avaliação?

PC: - Um papel fundamental na auto avaliação delas é e se é isso que te estás a referir? Não é pronto, é que elas têm mesmo toda.

PE: - O que é que eles devem fazer?

PC: - Devem sempre refletir sobre aquilo que foi feito e o que é que deveriam ter feito ou o que é que foi feito bem, aspetos a melhorar.

PE: - E de que forma proporciona momentos em que as crianças possam realizar a sua auto avaliação?

PC: - Confesso que não realizo, que não, não proporciono grandes momentos para isso. Ahm... eu dou-lhes o meu *feedback* do trabalho ahm.. isso e a nível constante, mas não lhes dou um tempo para eles pensarem. Digo-lhes, muitas vezes: vejam aquilo que fizeram, vejam como é que deviam ter feito, tenham atenção a isto, tenham atenção àquilo, mas agora um espaço para eles pararem, não... não é habitual.

PE: - É na terceira temática. De que modo atribui relevância auto avaliação na planificação e como a justifica?

PC: - Não atribuo relevância nenhuma na planificação, porque não a faço, não é? Pronto... por isso não... é impossível. No final de cada período, eles fazem a sua auto avaliação. Mas acho que é assim o único momento em que eu paro mesmo para auto avaliação.

PE: - Depois na temática 4, que tipo de estratégias utiliza na sua aula e qual a sua repercussão?

PC: - A nível estratégias em relação a que?

PE: - Estratégias de auto-avaliação.

PC: - Lá está é o *feedback* que lhes vou dando diário, não é que lhes permite depois me refletir sobre aquilo que eles fizeram, mesmo a nível... questão, questões de aula que eu dou, eu ponho a carinha da sorridente, está mais ou menos ou está triste para eles saberem se precisam de estudar mais aquela temática ou não?

PE: - E o que leva a Tomar essas opções?

PC: - Que é importante eu saber realmente como é que estão.

PE: - Depois... De que forma as estratégias de auto avaliação que utiliza contribuem para o sucesso dos alunos?

PC: - Não tenho muita certeza em relação a isso.

PE: - Ou melhorias...?

PC: - Não te posso responder com certeza, não.

PE: - Na temática 5, considera que a auto avaliação realizada com a turma tem tido repercussões na aprendizagem das crianças.

PC: - De alguma forma, Sim... De alguma forma... mas não seria se calhar aquela auto avaliação que era desejada...

PE: - Quais as principais reações da turma aos processos de auto avaliação?

PC: - Não gostam, não... nem percebem muito bem porque é que estamos a fazer aquilo?

PE: - Qual o *feedback* dado pelos alunos relativamente à auto avaliação?

PC: - Era a mesma coisa.

PE: - Depois.... Do que partilhou, o que perspetiva importante destacar ou o que entende relevante retomar?

PC: - Se calhar termos mais momentos de pausa, não é, para eles pensarem nas coisas. Mas o tempo é tão a correr...

PE: - É... E, por fim, existe alguma ideia que considera relevante acrescentar ou alguma prática que entende como tal?

PC: - É, basicamente estou a responder esta. A anterior era esta, não é ter ali há mais algum tempo para eles refletirem um bocadinho.

PE: - Mas, por exemplo, alguma estratégia ou assim que acha que se deva acrescentar? Ou uma atividade.

PC: - Não estou propriamente a ver se sobre isso, mas eh... deverá haver. É uma questão de investigar e ver o que é que poderei utilizar neste momento. Não consigo assim de cabeça perspetivar nada.

PE: - Obrigada professora!

PC: - De nada!

De que forma é que a autoavaliação pode influenciar o sucesso escolar dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	
Perguntas de pós-ação	- Considera pertinente o tratamento deste tema “De que forma é que a autoavaliação pode influenciar o sucesso escolar dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.”? Porquê? - Considera que as estratégias utilizadas nas sessões formativas da professora em formação atingiram os objetivos pretendidos? Se sim, em que sentido? - Considera que a autoavaliação influenciou o sucesso escolar dos alunos desde a realização destas sessões? Porquê? - Considera que as reações dos alunos aos processos de autoavaliação se modificaram? Porquê? - Quais considera terem sido as mais valias das sessões realizadas e porquê? - Identifique os pontos mais fortes e fracos das estratégias desenvolvidas com os alunos, justificando. - Inclua este tipo de estratégias na sua prática futura? Porquê?

	-Considerou positiva a experiência vivida pelos alunos ao longo das situações formativas? Porquê?
Do que partilhou, o que perspectiva importante destacar?	
Existe alguma ideia que considera relevante acrescentar?	

Transcrição da Entrevista de pós-ação

PE: - Considera pertinente o tratamento deste tema “De que forma é que a autoavaliação pode influenciar o sucesso escolar dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.”? Porquê?

PC: - Pode influenciar porque eles começam a ficar com espírito crítico não é? E a começar a ver onde é que realmente falharam e onde é que não falharam e qual a consequência que isso vai ter para eles a nível... A nível das aprendizagens.

PE: - Porque acha o tema pertinente?

PC: - Exatamente por estes motivos que foram elencados anteriormente.

PE: - Considera que as estratégias utilizadas nas sessões formativas da professora em formação atingiram os objetivos pretendidos? Se sim, em que sentido?

PC: - É... eu acho que atingiram esses objetivos pretendidos até porque eles começaram a pensar muito mais em tudo. Mesmo naquele trabalho que vocês fizeram das emoções, como é que tinha corrido, do diário, obrigou- os a parar e a refletir.... Sobre... O que se passava na vida deles, quer académica que fora da escola não é?

PE: - Considera que a autoavaliação influenciou o sucesso escolar dos alunos desde a realização destas sessões? Porquê?

PC: - Em relação a isso eu não consigo dizer muito bem se influenciou ou não. Isso cada um deles é que tem essa percepção.... Mas continuo a considerar que é um tema importante e que eles o devem fazer.

PE: - Considera que as reações dos alunos aos processos de autoavaliação se modificaram? Porquê?

PC: - Sim! Antes eles estavam muito mais resistentes e ... Com o decorrer do tempo começaram a perder um bocadinho essa resistência e a aceitar melhor!

PE: - Quais considera terem sido as mais valias das sessões realizadas e porquê?

PC: - As mais valias no fundo é aquilo que foi dito inicialmente, não é? Que os obriga a ter... A pensar sobre o que é que aconteceu, sobre aquilo que fizeram, não é? E a ter um bocadinho até de espiro crítico em relação a eles próprios e aos outros.

PE: - Identifique os pontos mais fortes e fracos das estratégias desenvolvidas com os alunos, justificando.

PC: - Eu não posso considerar pontos fracos aqui... Eu acho que foram todos positivos. Todos os pontos foram positivos porque.... Lá está. Levaram ao objetivo final!

PE: - Não mudaria nada? Assim olhando agora para tudo no geral?

PC: - Talvez mais vezes.... Ser mais vezes! A única coisa!

PE: - Incluía este tipo de estratégias na sua prática futura? Porquê?

PC: - É... Um tema muito interessante, deveria... Eu provavelmente vou aplicar... Mas... Se calhar não dá forma como eu queria. Porque os programas são extensíssimos, as atividades são inúmeras e depois acabamos por não conseguir ter tempo para consolidar as aprendizagens e dar o programa até ao fim. Mas... continuo a achar que deve ser implementado e vou tentar implementá-lo no futuro.

PE: -Considerou positiva a experiência vivida pelos alunos ao longo das situações formativas? Porquê?

PC: - Muito positivas, não é? Porque isso notou-se nos resultados!

PE: - Do que partilhou, o que perspetiva importante destacar?

PC: - Lá está... A parte emocional que muitas vezes é posta um bocadinho de parte a nível da escola. Há tantas outras coisas para serem trabalhadas que as emoções acabam muitas vezes por não serem trabalhadas de uma forma pelo menos continua. Há sempre um momento em que são trabalhadas, mas nunca de uma forma continua mas faz todo o sentido serem...

PE: - Existe alguma ideia que considera relevante acrescentar?

PC: - Não! Não está tudo!

PE: - Obrigada, professora!

PC: - De nada!

APÊNDICE XVII – QUESTIONÁRIO DE PRÉ-AÇÃO REALIZADO AOS ALUNOS

Questionário

Este questionário tem como objetivo conhecer as concepções dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à autoavaliação e de que forma é que esta pode influenciar o seu sucesso escolar. Procura-se averiguar de que forma é que os alunos encaram a autoavaliação, como a realizam e a sua influência no sucesso escolar.

É de salientar que as respostas obtidas no questionário serão anónimas e só serão analisadas pela professora estagiária, por isso debes responder com honestidade e sem receios.

Assinala com uma X a opção que corresponde à forma como te sentes, sendo que:

1-Nunca

2- Quase Nunca

3- Quase Sempre

4- Sempre

	1	2	3	4
A minha autoavaliação é realizada todos os dias.				
A minha autoavaliação é baseada na reflexão das minhas atitudes e ações.				
A minha autoavaliação tem influência na autoavaliação dos meus colegas.				
Quando realizo a autoavaliação considero a minha evolução desde o início do ano.				
Quando penso em autoavaliação penso em tarefas de selecionar opções (ex: smiles com bom, médio e mau).				
Sinto dificuldades em autoavaliar-me.				
Ao autoavaliar-me penso apenas nos resultados das provas de avaliação.				
Ao autoavaliar-me lembro-me de tarefas específicas que tive dificuldade e como as consegui ultrapassar, explicando esse processo.				
As estratégias de autoavaliação utilizadas na aula permitem-me melhorar a minha aprendizagem.				
Ao autoavaliar-me influencio o meu sucesso escolar (ex: ao avaliar-me negativamente em algum aspeto busco melhorá-lo para ter mais sucesso no futuro).				

APÊNDICE XVIII – QUESTÕES ORIENTADORES DA ESTRATÉGIA “EU, TU E NÓS”

Questões orientadoras para o início da aula:

- Como é que nos podemos avaliar uns aos outros?
- Durante as aulas conseguem avaliar os vossos comportamentos e conhecimento? De que forma?
- Cada um vai definir um compromisso para perceber se ao fim do dia correu como esperado! Assim, vai ser possível avaliarem-se em conjunto! Primeiro vamos definir algo em grupo, que todos tenham de trabalhar em conjunto para melhorarem. O que sugerem?
- Agora, cada um vai dizer algo com que se vai comprometer a realizar, alguma coisa que até agora ache que não se dedicou tanto e que hoje vai fazer o máximo possível para melhorar esse aspeto. No fim do dia, vamos perceber se conseguimos! Podem pensar e começam a dizer um a um!

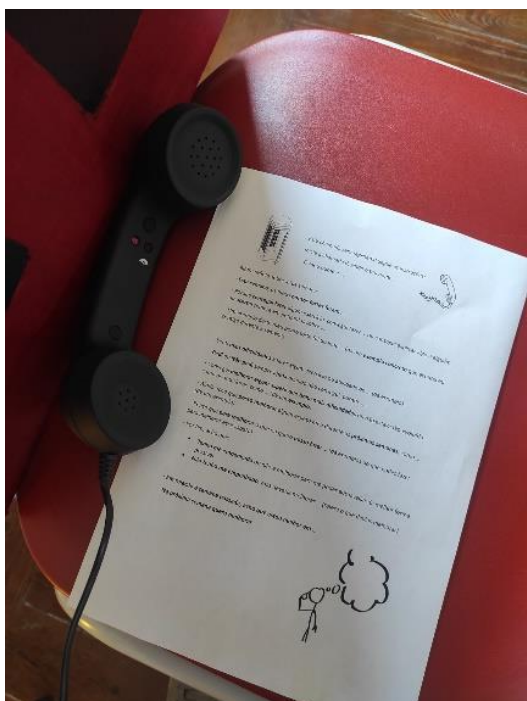
Questões orientadoras para o fim da aula:

- Agora que chegámos ao fim do dia, conseguem avaliar a vossa prestação no geral, enquanto turma, em relação ao que se comprometeram?
- Consideram que foram melhores do que nas aulas passadas em relação a esse aspeto?
- Como podem manter ou melhorar ainda mais?
- Em relação aos compromissos individuais, toda a gente conseguiu cumprir o que gostava? Se não, porquê? O que mudariam para melhorar?

APÊNDICE XIX - CABINE TELEFÔNICA



APÊNDICE XX – GUIÃO DE APOIO PARA CABINE TELEFÔNICA



APÊNDICE XXI – DIÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO





Pertence a

2024

Data

O que conquistei e
melhorei esta
semana:

1.

2.

3.

O que podia ter
feito melhor:

Como melhorar...?

○

○

○

[illegible]

APÊNDICE XXII – TRANSCRIÇÃO DAS MENSAGENS DEIXADAS PELOS ALUNOS NA CABINE TELEFÔNICA DA ESTRATÉGIA “ESTÁ AÍ ALGUÉM?”

Transcrição das mensagens deixadas pelos alunos na cabine telefônica:

J.: “Esta semana os meus pontos fortes eram o futebol e basquete. Eu consegui fazer alguns cestos no basquetebol, mas no futebol eu fui guarda-redes então não fiz nada de especial. Tenho mais dificuldades em ... Consegui melhorar um bocadinho quando levo uma bola no olho ou numa parte do corpo, eu não pedi ajuda por causa que eu sabia que eu ia conseguir. Eu não acho que conseguiu melhorar algum aspeto físico. Eu acho que posso melhorar em futebol e basquetebol, mas eu acho que devia de melhorar mais em rastros. Penso que o que eu quero, eu posso fazer eu queria melhorar um bocadinho mais futebol, mas eu quero melhorar rastros. Eu tenho me empenhado mais em rastros do que futebol ou basquete. Em relação a semana passada eu acho que estou melhor um bocadinho em futebol. E na próxima semana eu quero melhorar mais futebol do que basquete ou rastros.”

M: “Esta semana os meus ... Esta semana foi boa, os meus pontos fortes foram... Consegui dar.. consegui fazer os exercícios melhores, como os que eu estava a fazer. Consegui fazer mais exercícios melhor... Hmm... A minha semana foi boa... E eu posso fazer melhor l, estar mais atenta, estudar mais. Tenho de me empenhar, preciso de estar um bocado mais atenta, tenho estado um bocado distraída. E tenho de estar mais ou menos. Eu acho que estou melhor em fazer atividades, atividades, estar mais um bocado atenta. E na próxima semana eu quero melhorar, estudar, estar mais atenta. E saber responder as perguntas.”

He: “Ajudei os meus amigos esta semana, consegui fazer os exercícios e consegui explicar ao Jo ao meu amigo. Está semana por exemplo, o meu amigo tinha se aleijado na escola e eu ajudei-o. Não senti dificuldades a fazer muitas atividades, como por exemplo na aula de T+ tínhamos de tocar em muitas coisas e ha pessoas que tiveram dificuldades. Pedi ajuda e as vezes não... Consegui melhorar um aspeto como por exemplo eu não tinha muita paciência e depois comecei a ter, acho que na terça. Quero ter ainda mais paciência do que consegui está

semana e posso começar a escrever numa folha de papel mais vezes. Por fim, acho que tenho melhorado, mas devia melhorar muito a minha organização.”

F: “Esta semana os meus pontos fortes foram ser bom a... Estudei muito matemática e português, principalmente, por causa do teste. E depois consegui acertar algumas coisas, porque consegui fazer alguns exercícios. Eu consegui explicar a alguém as perguntas, sobre matemática. Fui bom, fui.... Ajudei muito. Mas dificuldades fui... Estava sempre a distrair, mas as vezes eu ajudava. Eu posso melhorar parando de fazer isso, estar mais atento. Tenho continuado melhor, em muitas coisas tipo português que eu tinha muitas duvidas e agora já não tenho. Em relação a semana passado acho que estou melhor em parar de irritar. Na próxima semana eu quero melhorar... Os meus erros.”

A: “Esta semana fui muito bom a... Matemática, português, estudo do meio, Inglês. Posso dizer que acertei nos testes? Acertei muitas vezes nos testes, tudo o que eu não sabia... Consegui fazer vários exercícios... Hmm... Eu tenho mais dúvidas em Estudo do meio. E melhorei hmm... Devia esforçar-me o dia todo para conseguir uma boa nota. E português.... Consegui... Tenho que me empenhar muito. E melhorando as minhas notas assim... Em relação a semana passada estou melhor, a português e Inglês. Na próxima semana quero melhorar muito.”

DiM.: “Esta semana os meus pontos fortes foram história e matemática. Consegui fazer os exercícios sempre... Fui bom a matemática, algumas coisas em português e história. Porque estudei e ia ter testes. Tive dificuldades hoje no português... Em relação a semana passada, acho que estou melhor em... Em matemática e um bocado em português. Na próxima semana quero melhorar um bocado de português.”

C: “Eu acho que devia melhorar... Ter mais atenção e estar mais atenta às aulas e melhorar a matemática. E acho que estive bem a nível do estudo do meio e ao nível do português. Em relação a semana passada acho que melhorei um bocado. E na próxima semana quero melhorar alguns exercícios de estudo do meio e outros em português.”

P: “Nesta semana eu consegui um... Fazer as coisas de português e de matemática. Consegui... Não consegui fazer os trabalhos a tempo um.. e ... E também eu pensava que não conseguia

parar de falar com o Afonso e a Carolina, ficar a brincar, mas eu melhorei um pouco e vou continuar a tentar... Melhorar. Por isso.... Em relação a semana passada eu acho que estou melhor em matemática. Na próxima semana eu quero melhorar um... Quero melhorar a conversa com a Carolina e com o Afonso.”

D: “Ponto forte foi eu conseguir tar muito em exercícios e como ajudei amigos e pronto. Um exemplo de um ponto forte foi quando eu brinco com os meus amigos e isso e tal, e ajudei. Senti algumas dificuldades em fazer alguns exercícios ou atividades de matemática, mas não foi assim tão difícil. Hoje dia 13 de março de 2024 tive um bocado de dificuldades, eu não sei se tenho certo... Eu peço ajuda a alguns colegas, pedi uma vez mas pronto nao foi assim muita coisa... Consegui melhorar alguns aspetos que tinha mais dificuldades e estou a evoluir com os erros. Errando, fazendo asneiras e pronto... Eu acho que posso melhorar alguns aspetos meu durante as próximas semanas como tentar ficar mais arrumado, muito mais arrumado. O que eu quero fazer é pedir ajuda aos meus colegas. Por fim, acho que tenho me empenhado, deveria melhorar ainda mais do que já estou... Em relação a semana passada acho que estou bem melhor em matemática, português, estudo do meio... Acho que melhorei muito... Nos trabalhos de casa. Na próxima semana quero ainda mais melhorar eu a ler.”

G: “Esta semana eu melhorei mas se na próxima semana eu acho que é bem... É bom. Eu fui bom em... porque eu estive atento nas aulas, respondi coisas certas e.... O que eu fiz de mal é que eu chateei me um bocado com as pessoas e isso é o que... É o que eu queria melhorar. Mas eu ainda não consegui mas está semana posso conseguir. Em relação a semana passada eu acho que estou melhor. Na próxima semana, quero melhorar... Não chatear com ninguém, brincar com todos sem chatear-me. Os exercícios de matemática para mim foram fáceis. De português só cansa um bocado escrever e é um bocado chato De estudo do meio, eu gosto, é fixe. De história só cansa de estar a ver no texto. Para melhorar a português, porque eu tenho um bocado de dificuldades com a caligrafia, da letra. E de estudo do meio tenho um bocado de dificuldades a.. quando é estudo do meio a estudar história, eu não consigo achar muito bem a informação certa... Fico com um bocado de dificuldades. A matemática, para mim eu não tenho dificuldades... Só tenho um bocado de dúvidas, porque pode ser.. não, não tenho dúvidas a matemática, mas de vez em quando pode ser um bocado difícil, quando é

uma conta muito grande e...quando estamos nos cadernos cansa um bocado porque não fazemos muitas coisas mas isso não... Na próxima semana eu quero melhorar muitas coisas, também quero melhorar... Também quero melhorar não estar muito tempo no sol e noutros lugares, ou a fazer coisas que não devo fazer.”

I: “O meu dia hoje foi bom, gostei muito e eu acho que tenho muitas coisas fixas. E eu gosto muito da minha família, gosto e eles gostam muito de mim. E depois os meus amigos também são bons então eu gosto muito deles e da minha família. E as coisas que aconteceram más é que... Não gosto que me chateiem, não gosto que me batam, não gosto de me chatear, mas alguns dias têm de ser assim quando me chateiam muito. Acho que posso melhorar isso. Posso melhorar, então quando eu melhorar vai correr melhor os meus dias e aos meus irmãos. Então eu gosto muito que os meus dias melhorem e passem bem. Mas, vai ser um bocadinho difícil, mas eu vou conseguir, para melhorar. Então eu vou tentar melhorar essas coisas e então eu vou gostar muito e entoa pronto. Eu vou ignorar isso, né porque se eu continuar assim eu também não melhora nada e vai haver bate-bocas então pronto. Sim eu tenho que melhorar, que as vezes eu estou distraída. Então eu vou melhorar a minha atenção, não vou falar com nem o Di, nem o Guilherme nem o ... Só quando a gente pedir um ao outro. Sim, eu quero melhorar para a próxima semana. Para a próxima semana eu também não vou estar, mas eu quero melhorar na mesma. Quero melhorar super super super e eu quero melhorar as minhas notas, quero melhorar as minhas notas, quero melhorar a minha comportamento e pronto.”

Da: “Consegui fazer alguns exercícios de matemática, consegui fazer a mesa ou consegui ajudar o meu amigo ou eu acertei algumas perguntas de português. Na matemática acertei contas boas, difíceis. No estudo do meio foi um bocadinho difícil, mas consegui superar. E no português acertei algumas perguntas, certas... Ajudei o meu amigo guilherme em português que ele não estava a saber bem. Dificuldades que eu tive... Alguns dias tenho dificuldades estudar um bocadinho e chatear pós meus amigos, mas eu estou a tentar melhorar. Mas agora tou um bocado melhorado e jogo futebol. Tenho me empenhado? Sim! Sim, tenho me empenhado. Em relação a semana passada acho que estou melhor a matemática, português estudo do meio. Deixa pensar... Consegui fazer menos cacetes no futebol. Quero melhorar a

jogar futebol e fazer contas e português. Português quero melhorar como é que são as perguntas melhor e quero melhorar a minha letra.”

S: “Eu tenho de melhorar ainda.... Ah eu tenho de melhorar... Prestar mais atenção. E nesta semana tenho melhorado muito bem a minha escrita e o que eu quero melhorar na próxima semana são as contas.”

V: “Eh... esta semana os meus pontos fortes foram... Porque eu consegui fazer algum exercício, consegui fazer ou consegui explicar algo a alguém ou acertei sempre em perguntas soltas. Um exemplo deste meu ponto forte foi quando.. eu... Eu fiz o teste e tirei uma nota muito boa composta a dos meus amigos. E.. eu senti mais dificuldade na prova de matemática... Porque eu... Eu sempre pedi ajuda quando eu não consegui. Eh... Se nós não pedirmos ajuda não vamos conseguir. Consegui melhorar algum aspeto que tinha tão dificuldade... Como... No intervalo eu ficava muito sozinho mas agora já estou com mais amigos. Ainda acho que posso melhorar algum aspeto meu durante as próximas semanas como as minhas notas. Penso que para melhorar o que eu quero posso fazer... Posso ter... Mais concentração. Por fim, acho que tenho me empenhado... Em relação a semana passada, acho que estou melhor nas minhas notas. E na próxima semana quero melhorar em... Minhas notas.”

F. B.: “Eu tiro sempre boas notas e as vezes tiro más, e depois eu tiro suficiente, bom, muito bom. Eu em Inglês sou muito bom e eu tenho uma família e eu gosto dela, e ... gosto de massa com carne picada, gosto de brinquedos, gosto de comer, comida é a minha coisa mais favorita que eu já tenho. E eu gosto muito de estudar, e gosto de ler, gosto de brincar, gosto de... De conversar. Gosto de me distrair. Só que eu penso que... Eu não consigo... Não consigo porque Porque a minha professora chama-se a atenção e depois todos gozem comigo e eu não gosto. O que foi bom foi eu tirar boas notas. Consegui fazer até muito bom nos testes e também consegui tirar bom nos trabalhos de casa. E tive dificuldades em matemática e gramática e só isso. E o que eu tenho de bom é... Era o... Já me esqueci o que ia dizer... Eu tou melhor em brincar e... Também tou melhor em inglês, português e estudo do meio. O que eu quero melhorar é gramática e matemática. Então, as coisas más que eu tenho são... Chamará de

maioneses, chamarem me de burro, rirem-se de mim quando eu Caio. Quando eu faço rir dos outros eles riam, e quando eu faço rir os outros não. É por isso que eles acham que eu não sou engraçado. É por isso que eu tou a tentar. Eu tento, mas eu não consigo.”

N: “Esta semana eu fui melhor em ajudar os meus amigos e em matemática, porque eu tive mais dificuldades em matemática num exercício, mas eu consegui melhorar. E também na prova de... Estudo do meio, não de português eu pensei que ia tirar insuficiente, mas tirei bom. E por isso eu quero melhorar, com isso... Quer dizer não foi bom, foi suficiente por isso é que eu quero melhorar isso... Em estudar mais e isso tudo... Eu acho que estou melhor em matemática e na próxima semana quero melhorar ainda melhor a matemática. Já está.”

H: “Sou bom em matemática... Hm.... Contas, hm... Futebol?... Estudo do meio, não... Espera. Hm... Eu tenho dificuldades em português... Num texto que fizemos hoje. E... Hm... Posso melhorar no comportamento, falar menos... E... Tou melhor... Acho que em relação a semana passada falo menos e na próxima semana quero melhorar o meu comportamento nas aulas...”

R: “Hoje, eu ajudei esta semana muito os meus amigos e brinquei muito com eles. Mas as coisas, mas, isto são as coisas boas. As coisas más são que eu me chateei algumas vezes com os meus amigos e não os consegui ajudar muito bem. Eu na semana passada eu fui... Eu fui bom, mas também não fui assim tão bom, fui só um bocadinho. Mas na próxima semana eu quero melhorar o meu comportamento. E as disciplinas têm sido muito difíceis exceto as de estudo do meio e história. Eu só tenho dificuldades em matemática nas contas de dividir e em português a escrever que escrevi muito e eu não gosto de escrever muito. E para melhorar isso eu queria só tentar, queria tentar estudar mais em casa que eu não estudo assim tanto... Que a minha mãe não tem tempo para me ajudar e ela é a única que me ajuda muito.”

F. T.: “O que tive mais dificuldades foi ... em fazer uns exercícios de matemática e... Alguns de história e.... Não sei mais nada... Hm... Consegui fazer muitos trabalhos de perguntas, de estudo do meio e de... Alguns de matemática e tive um bom comportamento durante a aula e o recreio. Em relação a semana passada acho que melhorei... Um bocado o meu comportamento e... E também a matemática. Quero melhorar muito mais a matemática e a história.”

C: “Esta semana... Acho que fui melhor a matemática e... Acho... Ajudei... Os colegas. Eu tive dificuldades em.... Prestar sempre atenção... E... Também tive dificuldades em... Pronto acho que é isso. Posso melhorar em... Estudo do meio, história. Tá, é isso! Em relação a esta semana acho que estou melhor em... Eu acho que estou melhor em prestar mais atenção. Na próxima semana quero melhorar... Ter mais atenção. Por fim, acho que tenho melhorado... E tenho me empenhado. Pronto.”

T: “Eu esta semana consegui, fui muito bom na história de Portugal e em interpretação de textos mas o que tive muita dificuldades em resolver problemas de matemática. Eu acho que também fui muito bom no meu comportamento, porque não interrompi ninguém e ouvi todos os professores com atenção. Ah... Eu também tirei muito boas notas nos testes e também nos trabalhos de casa, foram mais exercícios corretos do que errados. E eu fico feliz por isso tudo. Na próxima semana também quero estar melhor na matemática. Que aí estou a melhorar bem na história de Portugal. Em relação a semana passado consegui melhorar em prestar atenção e estar sempre atento.”

R:

Acenou que não à pergunta se tinha dificuldades em fazer exercícios de matemática.

Acenou que sim à pergunta se tinha dificuldades em escrever.

Acenou que sim à pergunta se tinha bom comportamento.

Acenou que sim à pergunta se fazia sempre o que a professora indicava.

Acenou que sim à pergunta se tentava melhorar sempre e estar atento quando tinha mais dificuldades.

Acenou que sim à pergunta se tinha uma boa prestação a Estudo do Meio.

Acenou que sim à pergunta se pedia ajuda quando tinha dificuldades.

Acenou que sim à pergunta se podia melhorar ainda mais a sua prestação global.

Acenou que sim à pergunta se estava melhor em relação à semana passada.

D:

PE: Quais foram as coisas boas que fizeste esta semana?

D: Comi

PE: Comeste e mais?

D: Os meus pais compraram brinquedos

PE: Boa e aqui na escola? O que é que fizeste de bom? Conseguiu fazer as fichas rápido e bem?

D: Sim sim

PE: Conseguiu? Tiveste dificuldade em alguma coisa?

D: Ninguém brincou comigo...

PE: Mas já tentaste falar com os meninos?

D: Eles não querem...

PE: E o Ricardo? Tu costumavas brincar com o Ricardo.

D: Ele não...

PE: E agora no intervalo? Olha nós vamos para o intervalo e nós vamos connosco? Queres?

D: Ok

PE: E a matemática está a correr bem? Consegues fazer sempre tudo a matemática?

D: Sim

PE: Ou tens dificuldade em alguma coisa?

D: Contas

PE: E quais contas é que tens mais dificuldades?

D: De vezes.

PE: E em português consegues ler bem, escreve bem? O que tens mais dificuldades?

D: A letra

PE: E ler, já estás a conseguir melhorar isso ou não?

D: Sim

PE: E por exemplo nos textos, consegues perceber bem as perguntas que a professora faz?

D: Não muito

PE: Mas nós conseguimos melhorar isso não conseguimos?

D: Siiiiim

PE: E quando vês um vídeo ou ouves alguém a falar é mais fácil?

D: É

PE: E estudo do meio gostas?

D: Sim

PE: Tens alguma dificuldade em alguma coisa ou é mais fácil que as outras disciplinas?

D: É um pouco difícil...

PE: E a parte da história?

D: Mais ou menos.

PE: Olha e achas que para a semana podes melhorar alguma coisa? Das coisas que tens mais dificuldades o que queres melhorar para a semana?

D: A letra

APÊNDICE XXIII – TRANSCRIÇÃO DO *FOCUS GRUPO*

PE: Achem que as sessões de autoavaliação, com a cabine telefónica e o diário, contribuíram para compreenderem melhor as vossas aprendizagens e dificuldades? Porquê?

P: Eu acho que sim, porque assim nós podemos saber mais de nós não é? E ser sinceros connosco mesmos. E nós também fizemos aquela ficha de anónimos, que eu acho que nós precisamos ser sinceros porque ninguém vai ver.

D: Eu penso que temos de ser sinceros. E para aprendermos temos de ser sinceros porque é uma autoavaliação para nós aprendermos o que nós fizemos, trabalhamos...

PE: E ao serem sinceros isso ajuda em que?

D: Estudar mais.

PE: Ajuda os a perceber melhor a vossa aprendizagem? O que tem de aprender melhor para ser melhor?

D: Sim

A: Assim sabemos mais sobre nós. Podemos ser mais sinceros e outras coisas, o que fizemos agora. Ninguém vai estar a ver então...

T: Eu acho que fazer isto é bom porque assim refletindo mais sobre este tema e podemos sempre melhorar.

He: Para mim é bom fazer isto porque assim conseguimos descobrir coisas que nós antes não sabíamos. Hmmm se conseguíamos fazer, mas afinal conseguíamos e descobrimos habilidades que tínhamos e também conseguíamos ser mais honestos, ajudar mais os colegas e.... Para mim foi bom.

Ha: Eu acho que.... Eu acho que ajuda a ser mais honestos e a compreender como é que nós funcionamos. As nossas habilidades e isso ...

PE: Porque acham que vos ajudou a melhorar?

D: Ahhh porque... Como o diário nos ajuda a perceber o que nós melhoramos, o que precisamos de melhorar, depois tipo chegamos a algum sítio. Aproveitamos para estudar o que nós não sabíamos, o que já sabemos para melhorar.

P: Eu acho que para melhorar nós precisamos praticar.... aquilo que nós fizemos no diário. Para isso é que servem aquelas folhas do diário que nós fizemos às quintas-feiras.

PE: Sentem que depois de realizarem as sessões o vosso empenho ou foco na aprendizagem se alterou? Como?

He: Para mim sim. Sim conseguimos ahm... fazer mais coisas e por exemplo eu antes não gostava de fazer o diário e não conseguia fazer nada e agora já consigo fazer mais facilmente.

PE: Então achas que com o passar do tempo conseguiste começar a refletir mais?

H: Sim

A: Eu antes no diário não conseguia... Nem.... Só punha a data. Não fazia o texto. Agora melhorei e comecei a fazer... E fiz mais vezes.

PE: Pois foi. Porque é que achas que isso mudou?

A: Porque eu fiquei mais atento.

PE: Empenhaste-te mais não foi?

A: Sim

D: Eu acho que é melhor fazermos o diário porque antes eu tinha... Eu tinha de perguntar várias coisas, não percebia o que tinha de fazer e ficava chateado por não saber. Agora que já sei já posso fazer normalmente sem perguntar. Como agora no questionário eu antes tinha dúvidas e agora já não tenho.

P: Então, antes de nós fazermos o diário nós fizemos uma coisa de respiração. Eu acho que isso ajuda...

T: Então... Eu acho que consegui melhorar em várias coisas. Tipo. Dizer assim ser muito negativo eu consegui melhorar o que foi teoria em pensar em mais ideias para melhorar nessas coisas.

PE: E achas que o teu foco e o teu empenho também melhoraram?

T: Sim.

Ha: Acho que sim. Eu acho que na criatividade quando eu não tinha muita criatividade. Eu comecei a escrever, a dizer o que eu poderia melhorar e melhorei. Como por exemplo a minha letra.

PE: Consideram estas sessões importantes para a vossa aprendizagem? Porquê?

D: Eu acho que é importante fazermos isto porque assim.... estudamos o que não sabemos e assim depois se tivermos dúvidas perguntamos as professoras se podemos ir ver ao diário o que não sabemos e assim... E assim depois se tivermos dúvidas perguntamos as professoras se podemos ir ver ao diário o que escrevemos lá que tivemos dúvidas e o que nós temos para ir estudar. Porque assim não ficamos inteligentes, mas se perguntarmos a professora e... E sabemos o que temos dúvidas e se estudamos já ficamos e é melhor.

P: Acho que foi importante para nós melhorarmos e aprendemos mais. Praticarmos.

A: Foram. Porque.... Antes nós não... Ainda não sabíamos de algumas coisas e agora já sabemos melhor algumas coisas, coisas novas.

T: Sim! Para nos ajudar a sermos melhores... Ah... A melhorarmos em diversas coisas.

He: Sim! Porque assim conseguimos lembrar de coisas que nós fazíamos e conseguíamos melhorar coisas que não fazíamos direito.

Ha: Sim! Porque pode melhorar a nossa aprendizagem. E conseguimos perceber como é que nós evoluímos de antes para agora.

PE: O diálogo que tive convosco ao longo das sessões contribuiu para a vossa aprendizagem? E de que forma é que contribuiu? Como?

D: Ah... Aquele papel pequeno que vocês deram eu acho que... acho que ajudou muito porque eu fiquei mais rápido. Depois.... Antes eu tipo eu não sabia.... Eu tinha dúvidas. Mas quando vocês começaram a dar o papel eu comecei a perceber como fazer.

PE: Ok. Começaste a ficar mais orientado, não é?

D: Sim

A: Contribuiu.

PE: Porquê?

A: Quando alguém diz alguma coisa que eu ainda não sei... E depois... E depois eu... A pessoa me diz e depois eu começo a saber e depois começo a estudar mais isso e depois já... Já fico bom...

PE: Então ajuda para tu pensares no que tens que melhorar?

A: Sim

T: Acho que ajudou muito porque assim tínhamos ideias mais depressa e assim tínhamos mais ideias para não estarmos sempre a fazer as mesmas que pensávamos.

He: Eu acho que o papel ajudou muito porque foi a partir da sessão que vocês entregaram o papel que eu comecei a entender o que era para fazer e já consegui fazer muito melhor do que antes. Porque eu não escrevia quase nada, só uma... uma coisinha ou outra

PE: E por exemplo quando eu vos dava ideias ajudava?

TODOS: Sim

Ha: Acho que sim porque ajuda-nos na criatividade e quando nós por exemplo não sabemos alguma coisa e tu ajudas, tu ou a outra professora, conseguimos aprender melhor e para a próxima já sabemos e aprendemos cada vez mais.

P: Eu acho que quando alguém nos incentiva a fazer uma coisa boa, de tipo *feedback*, nos ajudar, nos ajuda a melhorar. Quando uma pessoa nos incentiva a fazer uma coisa boa nos ajuda.

PE: E porque é que achas que ajuda? Muda alguma coisa?

P: Sim, porque nós nos acreditamos mais em nós.

PE: Por fim. O que destacam como mais positivo na utilização da autoavaliação semanal na vossa aprendizagem?

D: O que eu destaco como mais positivo tipo.... Tipo... Ah... semana a semana? Acho que tipo quando vocês ajudaram foi melhor e tipo... O menos positivo acho que foi quando ali.... Dizia... Quando vocês estudavam e isso. No início eu só pus uma coisa...

PE: Mas em relação à estratégia em si? Ao diário? O que foi mais positivo em fazer isso todas as semanas?

A: Foi bom porque assim lembrávamo-nos de algumas coisas que fazíamos durante a semana.

PE: E porque é que achas que é bom lembrarmos do que fizemos durante a semana?

A: Tipo... Quando estamos a estudar.... alguma coisa. E na próxima semana estávamos a estudar outra e nós queremos nos lembrar do que estávamos a estudar na outra semana. E temos de nos relembrar para saber o que é que tipo vamos ter um teste daquilo e temos de nos relembrar do que temos de fazer.

T: Para podermos refletir e assim viver numa sociedade melhor e mais feliz

PE: E porque é que acham que é bom refletir?

T: Para podemos tipo não ser maus com os outros e ter mais simpatia.

He: Foi bom porque assim quando nós não sabíamos uma coisa víamos no diário e estudávamos para saber essa coisa.

PE: Esforçavam se?

He: Sim

Ha: Eu acho que foi positivo fazer isto todas as semanas porque assim ajudava-nos... Ahm... Na nossa autoavaliação. A saber o que devemos melhorar, a saber o que devemos aprender, a saber o que devemos treinar ou como melhorar e saber o que nós melhoramos... E fazer coisas boas.

PE: E menos positivo? Acham que trouxe alguma coisa que não foi assim tão boa?

D: Tipo... Sempre que nós fazíamos o diário eu não gostava... Nós perdemos o tempo para depois estudar com a professora. E tipo... O diário nos ajuda, mas tipo também pára ali as aulas.

PE: E acham que não é bom parar e refletir?

D: É... +/-

PE: Porque é que vocês não gostam?

D: Porque... Eu tipo não gosto do diário por causa disso... Como no Inglês e nas AECS. Nós estamos a estudar e...

PE: Corta?

D: Às vezes estamos a corrigir um exercício e as vezes a professora de Inglês ou vocês chegam e a professora pára. E tipo eu não gosto disso... Eu gosto de terminar uma coisa.... Completa e depois...

Afonso: Eu não gosto do diário.... Porque em vez de estarmos a fazer o diário podíamos estar a aprender muitas mais coisas novas.... Pelo menos uma vez por semana?

PE: O diário não traz nada de bom?

A: Faz melhorar a nossa escrita... E a relembrar-nos da outra semana...

He: Eu preferia que o diário fosse na sexta-feira que assim seria a semana completa das aulas.... E não na quinta. Porque assim não íamos saber o que íamos aprender na sexta e podíamos escrever nas aulas.

T: O sedentarismo.

P: Às vezes quando eu termino não tenho mais nada para fazer, mas eu acho que de resto é bom. Acho que não tem nada de negativo.

D: Eu acho que tipo na quinta-feira saímos às cinco.... Eu acho que é melhor na sexta-feira.

Ha: Eu acho que não tem nada de mal. Só que podia ser na sexta-feira porque assim já terminávamos a semana toda e sabíamos todas as novidades da semana.

PE: Vamos só fazer aqui... por último, lembrarmos duma coisa. No início não gostavam muito de fazer o diário, certo?

Ha: Eu adorava.

PE: Porquê?

H: Porque eu gosto de refletir e tenho diários em casa para fazer isso.

P: Eu gostei e acho que foi muito fixe, que nos conseguimos fazer diário, melhoramos a nossa letra, conseguimos fazer direito e consegui fazer um texto muito grande. Consegui fazer as coisas para mim, eu senti que foi bom.

PE: E quem não gostou no início acha que mudou alguma coisa?

A: Mudou. Antes eu não sabia fazer nada... Não me lembrava das coisas. Agora já me lembro mais das coisas, já faço o texto...

PE: Achas que derivou da passagem do tempo?

A: Sim...

T: Eu não gostei, adorei!

PE: Desde o início?

T: Sim! Porque era ótimo para nos ajudar!

PE: Porque é que achas que te ajudava?

T: Para refletir sobre diversas coisas.

PE: E ao refletir em que achas que isso ajudava?

T: Ajudar-me a ser melhor nisso.

He: Posso dizer uma coisa que aconteceu?

PE: Diz!

He: Eu e o Rodrigo estávamos a falar depois o Rodrigo perguntou se eu gostava de fazer o diário e eu disse que não e depois ele também não gostava e depois ele disse assim se podíamos gostar... E depois eu disse talvez... Que era quase impossível, mas afinal.... Isso... Mas afinal isso era mentira... Porque eu acabei por gostar porque também consegui ter mais criatividade, principalmente quando começamos a fazer com mais Uhm....mais diariamente?

PE: Mais regularmente?

H: Mais regularmente a história e podemos aprender mais sobre os reis e metemos no diário.

D: Hmmm eu acho que eu não gostava, mas tipo se fosse hoje que nós começamos eu tipo já adorava por causa.... Que foi sabendo.... Que as pessoas adoravam e outras não gostavam.... E tipo começávamos hoje ou ontem por causa que ontem era quinta-feira... Hmm.... Acho que já adorava. E... Acho que nos tentou perceber para escrever ali... Eu acho que tipo foi as coisas que tu disseste que ainda não aprendemos ... coisas de 7 ano também me ajudou ali a escrever....

PE: A empenhar?

D: Sim. Sempre que chegava a casa ainda ia percebendo as coisas e quando chegava ao dia de escrevemos no diário eu escrevia sempre a mesma coisa porque queria saber mais.

PE: Porque acham que houve esta evolução? Porque é que acham que antes não gostavam e já gostam? E os que já gostavam acham que agora gostam ainda mais?

Ha: Acho que sim! Porque fomos aprendendo ainda mais! E com o que eu aprendi comecei a gostar ainda mais!

P: Eu acho que... A minha resposta é quase a mesma coisa que a Helena. Que nós.... Nós tivemos a fazer o diário, eu já gostava muito só que depois nos fomos fazendo.... Porque tu ajudavas as pessoas.... Tinha lá... Tu deste um papelzinho... Para nós conseguirmos fazer melhor. Eu gostei mais.

A: Não sei...

PE: Foi só com o passar do tempo?

A: Foi com o passar do tempo que cada vez fiz mais vezes e comecei a gostar mais...tipo.... Eu antes quando era um bocado mais novo não gostava nada de ler, agora já gosto. Já gosto de ler.

PE: Então com a experiência, começaste a gostar mais?

A: Sim

He: Eu gosto mais agora porque antes eu não conseguia fazer e agora já consigo escrever muitas mais coisas e no último diário que nos tivemos, que foi ontem, eu já consegui fazer o texto sozinho.

PE: Já consegues refletir melhor, não é?

He: Sim! Muito melhor!

A: Eu ontem também consegui fazer o..... Quase o texto quase todo sozinho! E as perguntas todas!

P: Eu vi o A. a conseguir fazer!

D: Porque... Eu fui gostando por causa de que tipo... Antes eu não gostava porque eu não estava a perceber porque nós fazíamos.... Era chato...

PE: Não percebias porque estávamos a fazer aquilo?

D: Porque eu queria ir estudar e vocês punham aquilo e eu não estava a gostar

PE: Mas afinal aquilo contribuiu ou não?

D: Sim! Nos ajudou tipo quando chegou mais ou menos na metade eu já fui... Já fui percebendo... Já fui percebendo porquê fazemos aquilo

PE: Então porque é que fazíamos aquilo?

D: Porque... Para nos ajudar... Tipo daqui a alguns anos nos ajudar na mesma e nos lembrarmos daquilo e depois pegamos numa folha e fazemos

PE: Com mais facilidade?

D: Com mais fácil, como já aprendemos neste ano e já nos ajudar....

PE: Ok mais alguém tem alguma coisa a acrescentar? Está tudo?

T: Sim está tudo!

PE: Muito obrigada, meninos!

TODOS: Obrigadaaaaa! Beijinhos!

He: Nós adoramos fazer isto!

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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

**Refletir para crescer: A importância da
autoavaliação no sucesso dos alunos do 1.º
Ciclo do Ensino Básico**
Maria João Moreira Soares

