



Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Avaliar para Conhecer: A Avaliação Externa vs.
Documentos Norteadores da Prática Letiva –
(des)Articulação?

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre na
especialidade de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino
Básico

Susana Pereira

Orientadora: Madalena Teixeira

2014, dezembro

Agradecimentos

A realização do presente Relatório de Estágio foi apenas possível devido ao contributo de muitos daqueles que se cruzaram nas diferentes etapas deste caminho. Ainda que o espaço dedicado a esta secção esteja limitado agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação, muitos deles cruciais para o desenvolvimento do meu trabalho e construção do perfil de desempenho docente. Deste modo, quero deixar a todos, de um modo geral, o meu profundo reconhecimento e agradecimento. Citarei em seguida alguns daqueles que contribuíram de tal forma para este trabalho que, sem elas, seria impensável a sua realização.

Em primeiro lugar, à professora Madalena Teixeira, a quem expresso o meu agradecimento pela orientação e apoio incondicional demonstrado no decorrer de todo o processo de formação académica. Agradeço o constante incentivo, palavras de motivação, exigência, profissionalismo e a contínua confiança que em mim depositou. A realização deste Relatório foi apenas possível graças à sua imensa disponibilidade, apoio constante e flexibilidade de horários. A paixão e dedicação que mostra pelo ensino e em especial pela área do Português, são um exemplo a seguir, admiro profundamente o seu entusiasmo e entrega que capitaliza em todos os seus projetos. Obrigado professora Madalena.

Ao professor Bento Cavadas pela disponibilidade constante em apoiar a minha formação. Reconheço que o seu elevado nível de exigência contribuiu em muito para a qualidade da minha formação. Apresento a minha profunda gratidão pela sua prática pedagógica que se tornou um exemplo para o meu desempenho docente.

Aos restantes professores da Licenciatura e de Mestrado que, de uma forma ou de outra, foram intervenientes ativos da minha formação, alguns deles um exemplo de dedicação e paixão pelo trabalho em torno do ensino.

Agradeço a todos os alunos que fizeram parte de cada um dos estágios realizados que, embora permaneçam no anonimato, contribuíram decisivamente para o desenvolvimento das minhas competências práticas e pedagógicas.

Quero também deixar o meu agradecimento a todos os professores cooperantes nos estágios de intervenção, em especial à professora Luísa Burnay, pela sua constante disponibilidade, flexibilidade, apoio, sugestões e profissionalismo que contribuíram de forma significativa para a minha aprendizagem.

O meu agradecimento à companheira de todos os projetos, Diana Pereira. Pelo teu espírito crítico, amizade, partilha, parceria, motivação e sensatez. Acima de tudo, obrigado pelo incentivo constante, acreditando em mim, mais do que eu própria.

À minha irmã, Mariana, companheira incondicional. Obrigado pela tua criatividade, imaginação e especialmente pelas noites de trabalho dando corpo às minhas ideias.

Por fim, aos meus pais a quem estou grata pela constante compreensão e apoio incondicional que me permitiram alcançar este objetivo. Obrigado por acreditarem nas minhas capacidades, pelo amor, dedicação, pelo esforço e pelo apoio nas horas mais difíceis. Aproveito para me desculpar por todas as horas que falhei e agradecer por compreenderem o quão determinante era o meu afastamento para que terminasse esta etapa.

A todos vós dedico este trabalho.

Resumo

No âmbito do mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico surge o presente relatório, um instrumento de avaliação que cerca o percurso desenvolvido ao longo do 2.º ciclo de estudos.

No que concerne à sua estrutura, este divide-se em duas partes distintas, a primeira refere-se às intervenções realizadas no decorrer das práticas de ensino supervisionadas em contexto de 1.º e de 2.º CEB; a segunda, relaciona-se com a prática investigativa. Esta debruça-se sobre a avaliação externa da área do português efetuada no 1.º e 2.º CEB, mais especificamente sobre o conhecimento gramatical dos alunos. Foram analisadas as provas finais de ciclo (PFC) e exames finais nacionais (EFN) dos anos letivos 2012/2013 e 2013/2014 e estes comparados com os documentos reguladores do ensino do português, *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB, 2009) e *Metas Curriculares de Português* (MCP, 2012) percebendo possíveis causas para os resultados escolares pouco satisfatórios da área em estudo.

Assim, é nosso propósito: i) analisar o PPEB (2009), no que concerne ao CEL; ii) analisar as MCP (2012), no que refere à *gramática*; iii) analisar as PFC do 1.º CEB (2013 e 2014); iv) analisar os EFN de 2.º CEB (2013 e 2014); v) conhecer os critérios de correção aplicados; vi) perceber as características da avaliação externa.

Os resultados evidenciam que as PFC e os EFN não se encontravam totalmente de acordo com o que é parte integrante dos documentos reguladores da prática do português, que dirigiam o ensino efetuado em sala de aula.

Palavras-chave: Prática de estágio; Português; Gramática; Avaliação; Documentos reguladores da prática letiva;

Summary

This report arise in the master's degree in education on the 1st and 2nd cycle of basic education as an assessment tool that analyzes the path developed during the second cycle of studies.

As regards to its structure, it is divided into two distinct parts: the first relates to the operations performed during the supervised teaching practices in the context of 1st and 2nd CBE; the second concerns to the research practice. This focuses on the external evaluation of the Portuguese language teaching area made to students of 1st and 2nd CBE, more precisely on the grammatical knowledge of students. Both Finals Cycle Exams (FCE) as well as National Finals Exams (NFE) in the academic years of 2012/2013 and 2013/2014, were analyzed and compared with regulatory documents used for teaching Portuguese language: Portuguese Program of Basic Education (PPBE, 2009) and Portuguese Curricular Goals (PCG, 2012) trying to realize possible causes for unsatisfactory school results.

Thus, it is our purpose: i) to analyze the PPBE (2009), regarding to CEL; ii) to analyze the PCG (2012), in terms of grammar; iii) to analyze the FCE 1st CBE (2013 and 2014); iv) to analyze the NFE 2nd CBE (2013 and 2014); v) to know the applied correction criteria; vi) to understand the external evaluation characteristics.

Research results show that the FCE and NFE are not fully in accordance to the guidelines outlined in regulatory documents used for teaching Portuguese language, which guide teacher in the classroom.

Keywords: Probation Period; Portuguese; Grammar; Assessment; Guiding Documents for Teaching Practice

Índice

Agradecimentos.....	ii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice.....	vii
Índice de figuras.....	viii
Índice de quadros	ix
Índice de gráficos.....	x
Índice de anexos.....	xi
Introdução.....	1
Parte I - O Estágio.....	3
1.1. Caracterização do Contexto Sociogeográfico das Instituições de Ensino.....	3
1.2. Contextos de Estágio e Prática de Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	3
1.2.1. Contexto de estágio no 2.º ano de escolaridade.....	3
1.2.2. Contexto de estágio no 3.º ano de escolaridade.....	5
1.3. Prática de Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	8
1.3.1. Planeamento da atividade educativa.....	8
1.3.2. Situações pedagógico-didáticas vivenciadas no 1.º ciclo do ensino básico.....	10
1.4. Avaliação de Aprendizagens.....	18
2. Contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico	19
2.1. Contextos de Estágio e Prática de Ensino no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	20
2.1.1. Contexto de estágio em 2.º ciclo do ensino básico - Português e História e Geografia de Portugal.....	22
2.1.2. Contexto de estágio em 2.º ciclo do ensino básico - Matemática e Ciências Naturais	24
2.2. Prática de Ensino no 2.º Ciclo do Ensino Básico	26
2.2.1. Planeamento da atividade educativa	26
2.2.2. Situações pedagógico-didáticas vivenciadas no 2.º ciclo do ensino básico.....	31
2.3. Avaliação de Aprendizagens	35

Parte II – Avaliar para Conhecer: A Avaliação Externa vs. Documentos Norteadores da Prática Letiva – (Des)Articulação?.....	38
Introdução	38
3. Enquadramento Teórico.....	40
3.1. Importância do conhecimento gramatical	40
3.2. As diretrizes oficiais para o ensino do Português - Instabilidade terminológica do conceito de Gramática.....	43
3.3. A Gramática no Programa de Português do Ensino Básico (2009) e nas Metas Curriculares de Português (2012).....	46
3.4. Em torno do conceito de avaliação.....	49
3.4.1. A avaliação sumativa interna.....	51
3.4.2. A avaliação sumativa externa.....	51
4. Opções Metodológicas.....	54
5. Análise dos Enunciados das Provas de Final de Ciclo e dos Exames Finais Nacionais.....	55
5.1. Prova Final de Ciclo referente ao 1.º CEB – 1.ª e 2.ª fases (2013).....	55
5.2. Prova Final de Ciclo referente ao 1.º CEB – 1.ª e 2.ª fases (2014).....	59
5.3. Exame Final Nacional referente ao 2.º CEB – 1.ª e 2.ª fases (2013).....	63
5.4. Exame Final Nacional referente ao 2.º CEB – 1.ª e 2.ª fases (2014).....	68
6. Discussão dos Resultados - Articulação (ou Desarticulação) entre a Avaliação Externa e os Documentos Reguladores da Prática Letiva.....	72
Considerações Finais.....	78
Reflexão Final	80
Referências Bibliográficas	83
Anexos.....	88

Índice de figuras

Figura 1 – Do Programa de Português do Ensino Básico às Metas Curriculares de Português (1.º ano de escolaridade).....	47
Figura 2 – Do Programa de Português do Ensino Básico às Metas Curriculares de Português (2.º ano de escolaridade).....	49

Índice de quadros

Quadro 1 – Caracterização da turma X de 2.º ano de escolaridade.....	4
Quadro 2 – Caracterização da turma X de 3.º ano de escolaridade.....	6
Quadro 3 - Caracterização da turma X e Y de 5.º e 6.º ano de escolaridade.....	23
Quadro 4 - Caracterização da turma X e Y de 5.º ano de escolaridade e turma e de 6.º ano de escolaridade.....	24
Quadro 5 – Análise global às PFC e EFN.....	74

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Utilização nas PFC e EFN dos planos da língua do PPEB.....	73
--	----

Índice de Anexos

Anexo A – Conteúdos programáticos lecionados em estágio de intervenção (PES - 2.º ano de escolaridade em 1.º CEB).

Anexo B – Conteúdos programáticos lecionados em estágio de intervenção (PES - 3.º ano de escolaridade em 1.º CEB).

Anexo C – Exemplo de planificação diária realizada em estágio de intervenção (PES - 2.º ano de escolaridade em 1.º CEB).

Anexo D – Exemplo de planificação diária realizada em estágio de intervenção (PES - 3.º ano de escolaridade em 1.º CEB).

Anexo E – Utilização de miras na área de Matemática (PES - 2.º ano de escolaridade em 1.º CEB).

Anexo F - Utilização do colar de contas na área da Matemática (PES – 2.º ano de escolaridade em 1.º CEB).

Anexo G – Guião para a realização de expressão escrita no âmbito da obra *Os sapatos do Pai Natal* (PES – 2.º ano de escolaridade em 1.º CEB).

Anexo H – Exemplo de textualização em grupo no âmbito da exploração das ilustrações da obra *A vaca da vizinha é mais gorda que a minha* (PES – 2.º ano de escolaridade em 1.º CEB).

Anexo I – Atividade experimental realizada com caracóis no âmbito da área do Estudo do Meio (PES – 2.º ano de escolaridade em 1.º CEB).

Anexo J – Guião da visita de estudo realizada à Escola Superior de Educação de Santarém (PES – 2.º ano de escolaridade em 1.º CEB).

Anexo K – Realização de *brainstorming* no software *Tagxedo* sobre a obra *O tubarão na banheira* (PES – 3.º ano de escolaridade em 1.º CEB).

Anexo L - Realização de um glossário relativo à obra *O tubarão na banheira* (PES – 3.º ano de escolaridade em 1.º CEB).

Anexo M – Exemplo de planificação diária realizada em estágio de intervenção (PES - Português e História e Geografia de Portugal - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB).

Anexo N – Exemplo de planificação diária realizada em estágio de intervenção (PES - Matemática e Ciências Naturais - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB).

Anexo O – Realização de *brainstorming* no software *Tagxedo* sobre a obra *Ninguém dá prendas ao Pai Natal* (PES – Português e História e Geografia de Portugal 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB).

Anexo P - Guião de pré-leitura relativo à obra *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal* (PES - Português e História e Geografia de Portugal - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB).

Anexo Q – Guião de trabalho relativo à biografia da autora Ana Saldanha.
(PES - Português e História e Geografia de Portugal - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB).

Anexo R – Guião de pré-leitura da obra *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal* (PES - Português e História e Geografia de Portugal - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB).

Anexo S – Exploração dos *geostrips* e tabela de preenchimento relativa aos comprimentos dos lados dos triângulos (PES – Matemática e Ciências Naturais - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB).

Anexo T - Enunciado da tarefa do manual escolar de Matemática (Durão e Baçdaque, 2013) (PES – Matemática e Ciências Naturais - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB).

Anexo U - Questão da ficha de avaliação de História e Geografia de Portugal (PES – História e Geografia de Portugal - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB).

Anexo V - Questão da ficha de avaliação de Português (PES – História e Geografia de Portugal - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB).

Anexo X - Ficha de avaliação de Ciências Naturais, proposta de correção e matriz (PES – Português e História e Geografia de Portugal - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB).

Introdução

No âmbito do mestrado em ensino do 1.º e 2.º CEB, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, surge o presente relatório de estágio, cumprindo o estipulado pelo regulamento geral dos segundos ciclos de estudos do IPS. Como objetivos principais o presente documento pretende evidenciar o percurso de estudos desenvolvido ao longo da minha formação profissional, numa perspetiva global, reflexiva, investigativa e de autoavaliação, demonstrando algumas situações da prática educativa e a reflexão sobre as mesmas; bem como as competências investigativas realizadas no decorrer da intervenção pedagógica que contribuíram significativamente para a melhoria da ação educativa. Deste modo, o presente relatório de estágio reúne de modo articulado a prática de ensino supervisionada e a componente investigativa que se debruçou sobre a avaliação externa do ensino do português.

Relativamente à estruturação do presente documento, a parte I consubstancia-se às intervenções de estágio realizadas no 1.º CEB no 2.º e 3.º ano de escolaridade (ano letivo 2012/2013) e no 2.º CEB, no 5.º e 6.º ano de escolaridade (ano letivo de 2013/2014). Do supracitado capítulo fazem parte as reflexões relativas à prática educativa efetuadas no âmbito dos quatro estágios de intervenção. Os estágios em 1.º CEB foram efetuados através do regime de monodocência onde o professor lecionava as áreas de matemática, estudo do meio, português e expressões artísticas e físico-motoras. Por sua vez, no 2.º CEB os estágios contemplaram as seguintes áreas disciplinares: Português; História e Geografia de Portugal (HGP); Matemática e Ciências Naturais. As reflexões apresentadas abordam o contexto sociogeográfico das diferentes instituições; a caracterização das escolas e turmas; os objetivos dos projetos educativos dos agrupamentos (PEA) e planos de turma (PT); o planeamento da atividade educativa; os conteúdos abordados no decorrer da intervenção pedagógica; o destaque de situações pedagógico-didáticas e a avaliação das aprendizagens dos alunos. Os estágios de intervenção efetuados através da prática supervisionada foram determinantes para a minha formação profissional, permitindo-me a aplicação das aprendizagens teóricas e pedagógicas adquiridas no decorrer da minha formação, bem como a vivência de situações pedagógico-didáticas cruciais para o desenvolvimento do perfil da profissão docente nas suas diferentes dimensões, quer seja ao nível ético, social e profissional. Estes estágios de intervenção permitiram aprendizagens várias, adquiridas por situações da prática que foram posteriormente aprofundadas e refletidas, especialmente através de consulta bibliográfica.

Quanto ao capítulo II, este refere-se à componente da prática investigativa decorrente da intervenção profissional. A questão investigativa recaiu sobre a avaliação externa da área de português realizada no 4.º e 6.º ano de escolaridade através das PFC e EFN nos anos letivos 2012/2013 e 2013/2014 em comparação com os documentos reguladores do ensino do português naquele momento em vigor, o PPEB (2009) e as *Metas Curriculares de Português* (MCP, 2012). Esta temática surge quando, no decorrer da minha intervenção em estágio, verifiquei os insuficientes resultados escolares dos alunos do 1.º e 2.º CEB nas PFN e EFN. Deste modo, considerei que perceber os possíveis motivos inerentes a estes resultados seria uma questão profundamente vinculada à prática educativa e debruçada sobre um tema de real importância para o progresso do ensino do português. Importa analisar as PFC de 4.º ano e os EFN de 6.º ano de escolaridade referente aos anos letivos 2012/2013 e 2013/2014, 1.ª e 2.ª fases, perspetivando a sua articulação com os documentos reguladores da prática letiva, no que refere ao conhecimento gramatical. Embora o domínio do Funcionamento da Língua, agora Gramática, apresente resultados positivos – 54% -, é de salientar que correspondem (apenas) “até um máximo de três respostas no conjunto dos seis itens considerados” (PFC de 1º CEB – Relatório, 2012, p.8). O facto de a investigação ter vindo a demonstrar a existência de correlação entre os diferentes domínios do português (Correia, Neves e Teixeira, 2011; Teixeira e Santos, 2011) e de o próprio Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) (2009) referir que se entende “por *leitura* o processo interactivo (...) que exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica” e “por *escrita* o resultado, dotado de significado e conforme à Gramática da Língua, de um processo de fixação linguística... (p.16), justificam a relevância de um conhecimento aprofundado acerca da temática mencionada no parágrafo anterior e daí advém a nossa incidência no domínio gramatical no decorrer desta investigação. Segundo o Relatório de 2012 relativo ao EFN de 2.º CEB (ano letivo 2011/2012) as dificuldades dos alunos no Grupo III (relativo ao domínio da escrita) “incidem particularmente na estruturação do texto, na coesão, na morfologia e na sintaxe” (Relatório, 2012, p. 13), evidenciando a relevância da Gramática nos restantes domínios do português.

Quanto à sua estrutura a componente investigativa contempla uma contextualização do estudo; um enquadramento teórico; aspetos metodológicos; de seguida, os resultados da investigação e, por fim, tecem-se as conclusões do estudo investigativo.

Parte I – O Estágio

1.1. Caracterização do Contexto Sociogeográfico das Instituições de Ensino

Todos os estágios de intervenção foram efetuados em instituições situadas na cidade de Santarém. Tendo em conta o relatório relativo aos censos de 2011¹ a localidade assistiu nos últimos anos, acompanhado o panorama do país, à diminuição gradual da sua população. De acordo com os dados, o município possuía 13,6% da população com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos, o que evidenciava um escasso grupo em idade escolar. Também há a salientar a taxa de analfabetismo registada neste recenseamento, na ordem dos 12%. Indo ao encontro desta análise, os PEA salientavam o envelhecimento da população e a diminuição progressiva do número de alunos. Ainda no mesmo relatório pode ler-se que a proporção de população, com 15 ou mais anos de idade sem qualquer nível de escolaridade ou que tenha abandonado o sistema de ensino, completando no máximo o 3.º CEB era, neste município, superior à média nacional. Estes dados corroboram aquilo que pudemos verificar nas instituições, bem como nos PT, pois alguns alunos tinham já abandonado a escola e outros evidenciavam indícios de o fazerem, embora se encontrassem no decorrer da escolaridade obrigatória, faltavam constantemente, encontrando-se referenciados à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (doravante CPCJ).

Ao nível social, de acordo com os PEA, a população caracterizava-se por uma grande diversidade socioeconómica, cultural e religiosa, refletindo a sala de aula esta multiplicidade, coabitando nela crianças muito díspares, à qual a atividade docente não ficou alheia, carecendo de uma (difícil) lecionação adaptada às características e interesses dos alunos, de acordo com os princípios de uma pedagogia diferenciada.

1.2. Contextos de Estágio e Prática de Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.2.1. Contexto de estágio no 2.º ano de escolaridade.

Na valência de 1.º CEB foi realizado estágio de intervenção numa turma de 2.º ano de escolaridade. Esta prática pedagógica foi iniciada a 15 de outubro de 2012 e teve o seu término a 11 de janeiro de 2013.

No que refere à instituição, um centro escolar, possibilitava aos alunos iniciarem ali o seu percurso de formação no ensino pré-escolar e continuar até ao término do 1.º CEB. Estes centros possuem potencialidades várias permitindo, por exemplo, a criação de uma relação estável com os diferentes intervenientes da comunidade escolar,

¹ Censos 2011, XV Recenseamento Geral da População, V Recenseamento Geral da Habitação, resultados Definitivos Alentejo

evitando algumas dificuldades inerentes ao processo de transição de instituição. Assim, seria bastante enriquecedor se a escola oferecesse a valência de 2.º CEB, possibilitando aos alunos serem acompanhados pelo mesmo professor, se a sua formação assim o permitisse, favorecendo a sua aprendizagem no percurso inicial da sua formação. No que refere ainda à instituição, salientamos a existência de ótimos espaços físicos: sala de informática, salas de estudo, biblioteca e salão polivalente e o acesso a recursos pedagógico-didáticos de relevância para a prática educativa, como quadros interativos e materiais manipuláveis, miras e geoplanos em número suficiente para toda a turma. Assim, no decorrer da prática letiva pudemos facilmente aceder a estes espaços e materiais, diversificando as metodologias de ensino, acreditando veemente que estes moldes facilitam a aprendizagem. No que refere às salas de aula salientamos uma adequada organização do espaço, embora este nos parecesse reduzido para o elevado número de alunos que constituíam a turma, um fator condicionante das atividades pois, tal como refere Teixeira e Reis (2012) as atividades no 1.º CEB devem “permitir que haja uma flexibilização do espaço, em que as cadeiras, as mesas, e outros materiais, possam ser facilmente deslocados em função das necessidades do professor e dos seus alunos” (p.184).

Caracterização da turma.

A turma de 2.º ano na qual foi realizado o estágio tinha as características apresentadas no Quadro 1 – *Caracterização da turma X de 2.º ano de escolaridade*.

Quadro 1.

Caracterização da turma X de 2.º ano de escolaridade

Turma X de 2.º ano de escolaridade	
Número de alunos	26 alunos
Idades	6 - 7 anos
Género	13 raparigas e 13 rapazes
Alunos com necessidades educativas especiais	0 alunos
Alunos repetentes	0 alunos
Alunos com língua portuguesa não materna	1 aluno de língua romena

Relativamente à turma, salientamos que o número de alunos elevado, embora saibamos que se encontram de acordo com a atual legislação (Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril), numa fase em que eram ainda muito dependentes do apoio do professor dificultou o apoio educativo individual e a diferenciação pedagógica, exigindo uma difícil gestão de sala de aula que possibilitasse colmatar esta dificuldade. Em relação ao seu percurso escolar, a maioria dos alunos frequentou o ensino pré-escolar

sendo esta frequência, do nosso ponto de vista e de acordo com o PT, um fator determinante para as aprendizagens. Esta ideia foi corroborada pelos resultados obtidos no PISA (2011), no qual se pode ler que “em praticamente todos os países da OCDE os estudantes de 15 anos que frequentaram alguma escola em idade pré-escolar obtiveram desempenhos melhores do que aqueles que não o fizeram.” (p.1). Note-se, todavia, que não é nossa intenção afirmar que os alunos que não frequentaram o ensino pré-escolar possuem menos capacidades do que aqueles que o fizeram, somente salientamos a sua relevância quando continua a ser, em Portugal, de frequência facultativa, contrariamente ao que acontece na maioria dos países.

Projeto educativo de agrupamento e plano de turma.

Consultando o PEA, este visava essencialmente a descentralização e autonomia do agrupamento; a abertura à comunidade envolvente; trabalho de equipa e incentivava, nos alunos, o desenvolvimento de competências. A temática dominante consubstanciava-se à confiança das capacidades individuais e coletivas dos intervenientes e definia como missão a formação de cidadãos para uma sociedade mais justa e competitiva. Como princípio básico, definia a promoção da participação ativa das famílias, visível constantemente aquando do contacto escola-família, atitude que também nós tentámos desenvolver. Para a integração na comunidade escolar e qualidade da prática letiva, o documento tornou-se essencial guiando a intervenção.

Quanto ao PT, este definia como metas a atingir a formação de cidadãos para uma sociedade mais justa e competitiva, confiando nas capacidades individuais e coletivas da turma, missão contemplada também pelo PEA. Pretendia fomentar o gosto pela leitura e escrita, a utilização do português para o seu desenvolvimento, informação e comunicação; fomentar hábitos e métodos de estudo, incrementando autonomia, sentido crítico, capacidade de pesquisa e organização; desenvolver a capacidade, gosto e prazer de usar a matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar; estimular a criatividade; desenvolver o respeito pelo planeta, bem como por todos os outros seres vivos e desenvolver o sentido de cidadão do mundo, respeitando o outro, como a si mesmo. Posto isto, a nossa intervenção letiva teve como objetivo integrar estes documentos nas atividades desenvolvidas, fazendo cumprir as diretrizes e objetivos da instituição escolar.

1.2.2. Contexto de estágio no 3.º ano de escolaridade.

A prática de estágio realizada no 3.º ano de escolaridade decorreu de 8 de abril de 2013 a 14 de maio de 2013. No que refere à instituição escolar, consideramos

importante ressaltar o trabalho efetuado com os alunos com NEE, nomeadamente através da existência de unidades de autismo e de multideficiência que desempenhavam, segundo o PEA um papel ativo na dinâmica da escola, contribuindo em muito para que os alunos se desenvolvessem num espaço que aceita a diferença e cria condições para que as dissemelhanças se desvançam gradualmente. A escola possuía valência de 1.º CEB com horário de regime regular e duplo, sendo que a turma em questão frequentava o horário da manhã. Consideramos que este horário conferia algumas vantagens à aprendizagem dos alunos, na medida em que, tendo a possibilidade de estar com alguns alunos no período da tarde, em particular no decorrer do apoio ao estudo, pudemos observar a diferença de comportamento e níveis de atenção e concentração de alguns deles, comparando a sua ação de manhã com aquela realizada no período da tarde. Alguns alunos foram inclusivamente transferidos para o turno da manhã devido a recomendações de psicólogos do agrupamento, corroborando esta ideia. No entanto, e tendo em conta o PEA, este horário tenderá a desaparecer, pois segundo o relatório de avaliação interna (2011/2012) acarreta pontos negativos, nomeadamente para a realização de reuniões entre profissionais em horário compatível.

Centrando a nossa atenção na sala de aula esta encontrava-se equipada com o material necessário à realização da prática letiva. No entanto, a organização do espaço revelou-se uma dificuldade, pois, sendo esta sala partilhada com outra turma, aquela que realizava o horário da tarde, os materiais eram utilizados pelos dois grupos, gerando dificuldades de gestão. Do mesmo modo, a disposição da sala era modificada consoante a turma em questão, o que implicava uma diária organização do espaço educativo. Esta organização revelava a preocupação por parte de ambos os docentes em alterar a disposição do espaço de acordo com o grupo de alunos. Tal como refere Teixeira e Reis (2012) “a forma como está disposto o mobiliário pode ter influência no tempo de aprendizagem escolar e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos” (p.2).

Caracterização da turma.

A turma onde foi efetuado o estágio, no 3.º ano, tinha as características observáveis no Quadro 2 – *Caracterização da turma X de 3.º ano de escolaridade*.

Quadro 2.

Caracterização da turma X de 3.º ano de escolaridade

Turma X de 3.º ano de escolaridade	
Número de alunos	20 alunos
Idades	7 – 9 anos

Género	10 raparigas e 10 rapazes
Alunos com necessidades educativas especiais	2 alunos
Alunos repetentes	1 aluno
Alunos com língua portuguesa não materna	2 alunos - língua romena e português do Brasil

Quanto à turma, é importante referir que se tratava de um grupo bastante heterogéneo com ritmos de trabalho muito díspares; segundo o PT esta era “constituída por dois grupos com ritmos de aprendizagem e de trabalho completamente distintos, pelo que é necessário um grande número de tarefas diferenciadas.” (p.8). Para colmatar esta dificuldade eram realizadas fichas de trabalho individuais que os alunos poderiam selecionar e realizar individualmente quando terminassem as suas tarefas de sala de aula, possibilitando ao professor apoiar a restante turma. Esta estratégia auxiliou a gestão do grupo em sala de aula, possibilitando um apoio mais individualizado.

No que concerne aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), ambos com currículo específico individual, consideramos importante salientar que permaneciam maioritariamente na unidade de ensino estruturado, não participando nas atividades planificadas para a turma. Por esta razão, nos momentos em que estavam incluídos na turma regular tivemos como objetivo planificar de modo a possibilitar aos alunos a sua participação. No entanto, pensar em atividades e estratégias que simultaneamente cumprissem os objetivos previstos e incluíssem estes alunos não era uma tarefa exequível, tornando a prática inclusiva inviabilizada e o nosso objetivo inicial inalcançado. Esta situação levou-nos à reflexão sobre a inclusão de alunos com NEE tão profundas e sobre as suas possíveis vantagens e desvantagens, levando-nos a ponderar se não seria mais benéfico a sua formação entre pares e não numa instituição onde as suas diferenças não permitem o acesso a uma igualdade de oportunidades e de participação, visto que estes alunos não conseguiam cumprir os requisitos primários para a realização de atividades de sala de aula, nomeadamente, capacidade comunicativa, locomoção ou a competência leitora. Assim, e note-se que não queremos com isto afirmar que a escola não poderá ser um verdadeiro local onde alunos com NEE sejam incluídos nas turmas regulares, apenas nos referimos a este caso específico onde verificámos que a inclusão não cumpria as suas verdadeiras funções.

Projeto educativo do agrupamento e plano de turma.

No PEA estava definido como principal objetivo “o desenvolvimento de uma organização orientada para a excelência, o otimismo e o sucesso” (p. 100), baseando-se o trabalho na cooperação, partilha e inovação, de acordo com a realidade local. Por sua vez, a sua missão assentava em cinco pilares: i) a promoção de um percurso de

formação que fomente os laços afetivos que permitam uma maior coesão social; ii) a promoção do espírito de inovação, permitindo a investigação, a crítica, o debate e a autonomia; iii) a capacitação dos alunos com mecanismos que proporcionem a procura autónoma e contínua do saber; iv) o desenvolvimento, nos alunos, de atitudes que revelem uma sólida formação cívica e pessoal e v) a capacitação dos alunos para o prosseguimento de estudos e/ou para a inserção no mercado do trabalho.

No que refere ao PT os seus objetivos estavam organizados por dimensões: psicossocial, científico-pedagógica e organizacional. Os principais objetivos relacionados com a dimensão psicossocial reportavam à promoção de valores sociais, atitudes de autoestima e respeito mútuo; incentivo à participação dos alunos e resolução de problemas de âmbito local, regional, nacional e internacional. A dimensão científico-pedagógica pretendia assegurar o domínio da língua; incentivar os projetos que promovessem a transversalidade numa lógica multi/pluri/inter/transdisciplinar; implementar um programa de estratégias de adequação das diferenças dos ritmos de aprendizagem; apoiar carências individualizadas e detetar e estimular aptidões específicas dos alunos; promover a integração da biblioteca/centro de recursos no processo de ensino-aprendizagem e valorizar a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação. A dimensão organizacional tinha como meta estimular o trabalho em equipa fortalecendo laços sociais e cooperação. Todas estas orientações, missões ou objetivos tiveram repercussões na nossa prática letiva.

1.3. Prática de Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na prática pedagógica em 1.º CEB foram lecionadas as áreas curriculares de português; matemática; estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras, tendo em conta os conteúdos, descritores de desempenho, objetivos e metas curriculares definidos para as diferentes áreas. Os conteúdos abordados no primeiro e segundo estágio encontram-se no anexo A e anexo B, respetivamente.

1.3.1. Planeamento da atividade educativa.

De modo a planificar a prática letiva foram realizadas grelhas diárias de acordo com os documentos orientadores das áreas curriculares. No domínio da matemática orientámo-nos pelo *Programa de Matemática do Ensino Básico* (2007); em português pelo *Programa de Português para o Ensino Básico* (PPEB) (2009) e nas áreas de estudo do meio e expressões pelo documento *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2004). No segundo estágio, recorreremos, para além dos documentos supracitados, às Metas Curriculares (surgidas então) nas áreas de matemática,

português e estudo do meio para guiar a nossa intervenção. Deste modo, foi preponderante uma adequação da planificação e lecionação articulando os recentes documentos reguladores do ensino. Em anexo C e D encontra-se um exemplo de uma planificação diária para as turmas de 2.º e 3.º ano, respetivamente. Sendo o docente o “agente de desenvolvimento curricular”, (PPEB) (2009, p.9), autónomo para deliberar a sua operacionalização gerindo reflexivamente o currículo imposto, a competência curricular necessita ser uma capacidade transversal a todos os momentos da prática. Deste modo, a nossa intervenção primou pela realização constante de desconstrução crítica dos documentos, intentando, de uma forma lógica, integradora e reflexiva, proporcionar aprendizagens verdadeiramente significativas, indo ao encontro tanto das diretrizes emanadas pelos órgãos oficiais, dos princípios e objetivos da instituição de ensino, bem como das especificidades, necessidades e características do grupo.

A planificação da prática letiva permite ao professor, tal como refere Vaz (2011), estruturar e descobrir as diferentes estratégias nos contextos socioeducativos permitindo ao aluno “experiências de aprendizagem significativas e integradoras de acordo com os seus interesses e necessidades” (p.16). A planificação é deveras condicionada pela leitura dos documentos da instituição e das turmas de estágio. A par da leitura destes e da observação da dinâmica de sala de aula, também o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos se revelou essencial para o processo de planificação da prática educativa. Este conhecimento era realizado essencialmente através de observação, de conversas informais com o professor cooperante e alunos, bem como pela consulta dos manuais escolares, cadernos diários e sumários.

Também as competências científicas se revelaram preponderantes. Apenas verdadeiramente competente a nível científico se torna possível intervir nas diferentes áreas de ensino. Tal como refere Silva (2007) o início da vida profissional do professor é alicerçado no saber científico adquirido na formação, dando a segurança necessária para principiar a vida profissional. Ainda assim, muito se rodeou a nossa prática de constante trabalho autónomo, nomeadamente na consulta de manuais escolares, leitura de artigos e consulta de *sítes* educativos. Deste modo, possíveis dificuldades ao nível do saber são minoradas não sendo impeditivas da aprendizagem dos alunos.

No que refere ao manual escolar, para a maioria dos docentes o principal suporte da sua prática e, por isso, orientador do processo de planificação este não foi, no decorrer da nossa prática, um instrumento dirigente da atividade docente. Deste modo, foi utilizado algumas vezes, a par de outros recursos e materiais pedagógico-didáticos. Consideramos que a sua utilização poderá beneficiar a prática letiva, pois

reconhecemos a sua importância como guia para o trabalho docente. No entanto, necessita de ser utilizado com reflexividade e ponderação pois, caso contrário, transformar-se-á, ao invés, num obstáculo ao desenvolvimento coerente do currículo, visto que poderá não abranger tudo aquilo que faz parte do programa regulador da área ou poderá fazer uma abordagem distinta daquela que prevê o documento orientador.

1.3.2. Situações pedagógico-didáticas vivenciadas no 1.º ciclo do ensino básico.

Estágio de intervenção em 2.º ano de escolaridade.

Na lecionação realizada em 2.º ano destacamos como dificuldade a gestão do comportamento do grupo. Deste modo, não tendo o docente nenhuma estratégia claramente definida para melhorar o comportamento dos alunos optámos por definir uma possível solução. A estratégia consistiu na realização de uma grelha de comportamento, na qual, no final de cada dia, era registado através de auto e heteroavaliação o desempenho comportamental de cada aluno. A estratégia obteve resultados positivos, apesar de nos momentos de atividades mais exploratórias prevalecerem algumas dificuldades. Outra dificuldade encontrada no estágio relacionou-se com os diferentes ritmos de trabalho do grupo. É inevitável encontrar numa turma uma diferenciação ao nível dos ritmos de trabalho, por isso, trata-se de uma dificuldade inerente à prática letiva de todos os docentes. Para a colmatar, quer ao nível da planificação, quer no momento de operacionalização, tivemos em consideração esta distinção entre os ritmos de trabalho dos alunos. A estratégia encontrada prendeu-se com a realização de aulas exploratórias, de trabalho em grupo onde os alunos se ajudavam mutuamente, uniformizando os respetivos desempenhos.

Passamos agora a destacar algumas situações pedagógico-didáticas em cada área. No domínio da matemática fazemos referência à utilização constante de materiais manipuláveis estruturadas, tal como miras para o trabalho com as isometrias (anexo E); geoplanos para a exploração das figuras e formas geométricas planas; colares de contas (anexo F) e, por exemplo, *tangrams*. Todos eles potencializadores da aprendizagem pois motivam os alunos e, por isso, são indispensáveis à compreensão matemática. De acordo com as conclusões da investigação recente (Botas e Moreira, 2013; Ponte e Serrazina, 2004) não concebemos o ensino da matemática sem recurso a estes materiais pois, para além de motivarem os alunos, fundamental para a sua atenção, concentração e predisposição para a aula e aprendizagem, consideramos que o suporte físico proporciona a aplicação concreta do conceito abstrato auxiliando na compreensão conceptual e na construção do raciocínio. Estas atividades eram

leccionadas de acordo com a perspectiva de ensino exploratório onde, tal como refere Canavarro (2011), “os alunos aprendem a partir do trabalho sério que realizam com tarefas valiosas que fazem emergir a necessidade ou vantagem das ideias matemáticas que são sistematizadas em discussão colectiva.” (p.11). De acordo com este perfil torna-se crucial a ação do professor que escolhe criteriosamente cada tarefa; delineia a exploração tendo em vista o cumprimento do objetivo; gere o trabalho dos alunos; interpreta e compreende as suas resoluções e contorna as suas respostas e articula as suas ideias com aquilo que é esperado que aprendam. Portanto, a aula desenrola-se normalmente em quatro fases: a introdução da tarefa; a exploração em grupos da tarefa; discussão em turma e sistematização da aprendizagem matemática. O outrora ensino da matemática, baseado na exposição teórica seguida da realização de exercícios de aplicação solucionados pela memorização e repetição de procedimentos não se coaduna com o nosso entendimento relativamente à prática letiva da área.

Na área do português destacamos o trabalho efetuado em torno da leitura e exploração de livros infantis, selecionados de acordo com as especificidades dos alunos e objetivos definidos para cada aula. Como é possível verificar através dos exemplos apresentados, defendemos um ensino numa perspectiva distinta daquela que é muitas vezes prática corrente dos professores de português. Referimo-nos ao facto de considerarmos que todas as competências da língua, a saber, escrita; leitura; compreensão oral; expressão oral e o conhecimento explícito da língua, deverão ser trabalhadas não como domínios estanques e compartimentados como se entre si nada se relacionasse mas, antes, articuladamente privilegiando o facto de cada uma delas ter implicações profundas no ensino da outra competência. A investigação recente (Ferreira, 2010; Correia, Neves e Teixeira, 2011; Teixeira e Santos, 2011) tem vindo a demonstrar nos seus estudos a existência de correlação entre os diferentes domínios do português mostrando que deverá ser esta a perspectiva de ensino desta área. Do mesmo modo também o PPEB (2009) define que as “actividades planificadas com o objectivo de desenvolver uma competência específica devem coexistir com actividades onde as diferentes competências são trabalhadas de forma integrada.” (p.69). Esta temática será amplamente explorada no capítulo II deste relatório.

Apresentaremos sucintamente o trabalho desenvolvido em torno de duas obras: “Os sapatos do Pai Natal” e “A vaca da vizinha é mais gorda que a minha” (integrante da biblioteca digital), ambas recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL). As explorações destas obras possuem contornos semelhantes, por exemplo, ambas incluem a sequência de pré-leitura, leitura e pós-leitura, tal como defende o PPEB (2009)

e exploraram todas as competências do português. Aquilo que mais as diferencia relaciona-se com o seu suporte, uma delas apresentada através de livro e a outra digitalmente. Claro está, os dois com vantagens e desvantagens sendo o ensino da área melhorado e mais diversificado se forem ambos utilizados. O livro poderá permitir um contacto mais pessoal com o aluno, isto quando existirem vários exemplares para que cada aluno ou um pequeno grupo o possa explorar, pelo contrário, quando existe apenas um livro e este é manuseado somente pelo docente o livro não passará a ser para o aluno um recurso físico, não podendo este usufruir das suas potencialidades. O digital poderá permitir uma melhor visualização do texto e das imagens e, o facto de incluir normalmente uma gravação áudio com uma leitura dramatizada da história poderá aumentar a atenção e predisposição dos alunos para a história. A grande desvantagem do virtual prende-se, talvez, por nunca ser para os alunos algo palpável. Deste modo, não privilegiamos um em detrimento do outro, recorremos a ambos para que as suas potencialidades possam beneficiar a aprendizagem.

Na primeira história, na fase de pré-leitura os alunos visualizaram a capa, lombada e contracapa do livro. Em seguida, planificaram e redigiram uma antecipação para a história de acordo com as informações a que tiveram acesso e, porque pouco familiarizados com estas atividades, fizeram-no através do preenchimento de um guião (anexo G). Posteriormente, os alunos ouviram ler a história por parte do professor e leram alguns excertos da mesma em voz alta, de acordo com as orientações do docente. Na fase de pós-leitura foi realizada a interpretação da história respondendo a algumas questões e, de seguida, trabalhada a área vocabular sendo utilizadas palavras da história. Na exploração da obra o processo de pré-leitura foi realizado através da visualização das ilustrações da história desprovidas de qualquer informação textual tendo os alunos de, à medida que visualizavam cada uma das imagens redigir, em conjunto, a sua própria história, tal como mostra o anexo H. De seguida, os alunos ouviram ler a história através da ferramenta da biblioteca digital “Ler + giro”. Após a fase de leitura e interpretação da história foi trabalhada a competência gramatical, desta vez, os sinónimos e antónimos. O professor formou grupos de trabalho e levou para a sala um saco com palavras relacionadas com a história. À medida que um aluno de cada grupo retirava uma palavra necessitava referir, de acordo com as indicações do docente, um antónimo ou um sinónimo, alcançando pontos para a sua equipa.

Ressaltamos que, essencialmente devido ao cunho teórico, repetitivo, algorítmico e desprovido de sentido e de aplicação com que lhes é normalmente apresentada a competência gramatical os alunos sentem pouco interesse e motivação

por aprender Gramática, revelando conseqüentemente dificuldades. Pelo contrário, através de atividades e estratégias diversificadas, motivadoras e de interesse para o grupo as suas aprendizagens são verdadeiramente significativas sendo o gosto pela aprendizagem facilitador da consolidação de conhecimentos. Um outro exemplo será aqui apresentado reflete a nossa perspetiva relativamente aos moldes que privilegiamos para o ensino da área. Veja-se, para trabalhar um caso de leitura recorremos a um texto selecionado para o efeito e, em seguida, ao *software Tagxedo* possibilitando a cada aluno dirigir-se ao computador para escrever uma palavra com a fonologia trabalhada. Deste modo, os alunos refletem sobre o caso de leitura trabalhado encontrando mentalmente pelo menos uma palavra com esta fonologia, participando ativamente na aula e motivando-se para a mesma. Apenas posteriormente surgem as regras de formação das palavras e segue-se a realização de algumas tarefas de aplicação.

No que concerne à área de estudo do meio também ele foi lecionado de acordo com os moldes que consideramos mais adequados à aprendizagem. A título de exemplo, salientamos a leção de um dos conteúdos relativo à dentição humana. Esta exploração foi realizada através de uma apresentação em *PowerPoint*, de animações; vídeos e exploração de uma estrutura em gesso nas dimensões reais da dentição humana. Os alunos tiveram a possibilidade de observar ao detalhe o objeto, verificando os conhecimentos adquiridos através de explicação teórica e simultaneamente aprender, através de exploração, a adequada forma de higienização dentária. Inserido no mesmo bloco foi lecionado o conteúdo referente à vacinação, não se socorrendo somente pela explicação teórica, mas pela exploração de boletins e pela realização de uma atividade livre de expressão dramática com adereços vários. Salientamos também uma atividade experimental com caracóis (anexo I), cujo objetivo se relacionava com compreender a anatomia, reprodução, alimentação, locomoção, habitat do caracol e responder à seguinte questão problema: *o caracol possui olfato?*. Através da exploração do material de laboratório os alunos perceberam algumas características sobre estes animais e recorrendo a cotonetes com solução de vinagre conseguiram perceber que os caracóis possuem olfato reagindo quando confrontados com um odor que lhes é desagradável. Os alunos registaram numa tabela as conclusões a que foram chegando ao longo da sua exploração em pequenos grupos. Privilegiámos nesta área um ensino construtivista, na medida em que, tal como refere Veríssimo, Pedrosa e Ribeiro (2001) os conhecimentos dos alunos deverão ser adquiridos através da elaboração de hipóteses e de conclusões (previsões e registo das observações) proporcionando que a aprendizagem seja uma constante experimentação e não

somente o resultado da sua utilização; desenvolvendo-se partindo de problemas e da sua resolução, sendo o aluno um constante sujeito ativo na produção do seu próprio conhecimento. Nestes moldes de ensino, consideramos que o estudo do meio poderá fornecer a base para o desenvolvimento da curiosidade natural dos alunos, proporcionando uma construção efetiva de conhecimentos, capacidades e atitudes que, posteriormente, serão essenciais para compreensões mais profundas (Afonso, 2008).

Por fim, destacamos na área das expressões, veja-se: expressão e educação físico-motora, musical, dramática e plástica algumas atividades que, visando o cumprimento de determinados objetivos programáticos possibilitaram simultaneamente aos alunos uma série de outras aprendizagens e aquisições relacionadas, por exemplo, com a autonomia, criatividade, desenvolvimento cognitivo e social. Apesar de estas áreas serem, muitas vezes descuradas, elas são parte integrante do currículo de 1.º CEB sendo esta fase um período crítico para a aprendizagem das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais. Na área da educação físico-motora foram realizados alguns jogos no espaço exterior e explorada uma fita de ginástica elaborada pelos alunos com papel crepe. Na área da educação musical destacamos a exploração de uma canção de Natal tendo os alunos a oportunidade de a cantar e simultaneamente de a tocar na flauta e xilofone. Na expressão dramática foram realizadas algumas dramatizações, a título de exemplo citamos uma reprodução de uma entrevista onde os alunos desempenharam o papel de entrevistados, entrevistador, integrantes da gravação e produção e do público. Esta atividade, tal como muitas outras, pois defendemos a transversalidade para o processo de aprendizagem, encontrava-se inserida num dos conteúdos abordados na área do português. Por fim, ao nível da educação plástica foi realizado, por exemplo, um mealheiro com materiais recicláveis indo ao encontro de uma das histórias exploradas na área do português e uma sessão organizada por um banco português onde os alunos ouviram falar sobre poupança.

Salientamos ainda a realização de uma visita de estudo à Escola Superior de Educação de Santarém com o objetivo de consolidar a inter-relação entre ambas as instituições escolares e de proporcionar aos alunos um contacto com uma realidade desconhecida, conhecendo alguns dos espaços e projetos do Instituto, tal como a biblioteca; o laboratório, o projeto museológico, o museu de informática e o museu de audiovisuais.² Tal como demonstra a investigação recente (Leal, 2010; Oliveira, 2008;

² O plano da visita de estudo encontra-se em anexo J.

Varela, 2009) as visitas de estudo têm-se revelado uma mais-valia à aprendizagem dos alunos. A outro nível, esta atividade proporcionou-nos, em termos pessoais, participar noutras dinâmicas da prática docente, como é o caso da preparação, realização e avaliação de visitas de estudo.

Estágio de intervenção em 3.º ano de escolaridade.

Na lecionação realizada em 3.º ano, ao contrário do que acontecera no estágio anterior, a gestão adequada dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos não foi uma dificuldade. Optámos por recorrer à estratégia do professor cooperante que consistia na realização de fichas de trabalho de acordo com os conteúdos trabalhados recentemente, disponibilizadas na sala para que os alunos, à medida que fossem terminando o trabalho proposto, realizassem estas tarefas autonomamente. Deste modo, era possível auxiliar individualmente os alunos com um ritmo de trabalho mais lento e que necessitavam de maior apoio na realização das atividades solicitadas.

Relativamente à gestão do comportamento dos alunos optámos por prosseguir com a estratégia definida pelo professor cooperante pois esta revelava-se bastante adequada ao grupo em questão. Esta consistia na atribuição diária de cores aos alunos de acordo com o seu comportamento e desempenho e em sala de aula. Esta atribuição era realizada no final de cada dia, sendo o caderno diário de cada aluno uma forma de comunicação entre a escola e a família, que era incentivada a verificar diariamente o desempenho e comportamento dos seus educandos. No entanto, quando a determinados alunos era atribuída a cor referente a mau comportamento e/ou desempenho escolar era-lhe atribuída uma penalização. Esse castigo resultava num aumento da quantidade de trabalhos para casa. Refletindo sobre este panorama consideramos inexequível a atribuição de penalizações deste cariz, essencialmente por transmitirem aos alunos que as tarefas escolares deverão ser encaradas negativamente, tratando-se de um castigo, ao invés de serem consideradas, pelo contrário, um meio para aumentarem e consolidarem os seus conhecimentos. Posto isto, mantivemos uma postura reflexiva sobre esta situação, visando encontrar uma melhor solução para penalizar possíveis comportamentos inadequados dos alunos. Depois de algumas leituras e embora tenhamos prosseguido com a estratégia do professor cooperante estamos de acordo com aquilo que refere Pinho (2013) veja-se: “a pior razão por que um TPC deve surgir será a do castigo porque além de se tornar num “assunto mau”, põe-se em causa a motivação do aluno ao realizar o TPC, e consequentemente, desta estratégia, poucos ou nenhuns benefícios irão advir.” (p.11). Privilegiamos e porque aqui nos referimos ao objetivo de dissuadir os alunos de um

comportamento e desempenho inadequado em sala de aula, o diálogo entre professor e a turma para que as regras de sala de aula sejam interiorizadas e, quando se considerar conveniente, o reforço positivo cada vez que estas forem cumpridas.

No que refere a situações pedagógico-didáticas destacamos na área da matemática o facto de ser visível a dedicação e motivação por parte do professor cooperante relativamente à leção da área, transpondo para os seus alunos o gosto e interesse pela aprendizagem desta área. Contudo, sendo de especial preocupação para o docente, este permaneceu relutante quanto à leção da área de acordo com uma menor utilização do manual escolar, fazendo uso de outros materiais e recursos pedagógico-didáticos. Pelo que este instrumento foi colocado, nesta área, na primeira linha do labor pedagógico. Os conteúdos programáticos eram explorados através deste recurso sendo que se seguia a realização autónoma, normalmente individual, dos exercícios de aplicação nele contidos, ainda que, por vezes, não os considerássemos os mais adequados para o grupo. Ainda assim, foi possível realizarmos algumas atividades práticas e exploratórias, a título de exemplo, referimos a realização de dois instrumentos de medida, um metro, realizado com cartolina e um hectómetro feito pelo grupo com trapilho. Depois de construídos os instrumentos foram utilizados através de diferentes medições na sala de aula, bem como no espaço exterior possibilitando aos alunos explorar as suas potencialidades de medição.

O ensino do português circundou a leitura de uma história. O livro *O tubarão na banheira* de David Machado recomendado pelo PNL para o 3.º ano foi explorado durante parte do estágio sendo trabalhadas todas as competências do português em torno dele, bem como alguns conteúdos da área da matemática, do estudo do meio e das expressões. Seguimos, tal como no estágio anterior, a sequência de aprendizagem que consideramos mais adequada para o trabalho em torno de histórias infantis, ou seja, fase de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Inicialmente os alunos visualizaram o livro, as ilustrações e realizaram um *brainstorming* (anexo K) de modo a partilharem ideias relativas à sua antecipação para a história definindo um título para mesma. Depois da tarefa o professor apresentou o título original e iniciou a leitura da obra. Esta foi estrategicamente dividida em três partes sendo lida faseadamente. Durante a leitura foram realizadas atividades várias, tais como questões de interpretação; um glossário em papel (objeto que também o personagem principal da história tinha) (anexo L) e um outro realizado através de uma ferramenta tecnológica – *Storybird* que permite a escrita de livros digitais; uma banda desenhada com a continuação da história; um final para a obra (ainda sem terem conhecimento do final original) e um reconto escrito da obra.

No decorrer da exploração da obra, fomos adequando as atividades, bem como as estratégias utilizadas às dificuldades que o grupo ia continuamente revelando. A título de exemplo, percebemos que os alunos estavam pouco familiarizados com o processo de planificação, apresentando muitas dificuldades. Não podendo descurar esta tarefa, até porque se torna essencial para a organização da informação em função da estrutura do texto, devendo este processo ser iniciado desde logo no percurso escolar dos alunos (Barbeiro e Pereira, 2007), optámos por explicar a importância deste processo de redação de um plano prévio para o texto e efetuámos em conjunto com a turma uma planificação, textualização e revisão de um texto. Recorrendo ao computador e projetor planificamos coletivamente um texto, sendo toda a turma incentivada a participar dando o seu contributo, inicialmente colocando por escrito as ideias do grupo e, em seguida, ordenando-as de acordo com as sugestões de todos. Outra dificuldade encontrada, talvez consequência de não fazerem uso do processo de planificação, relacionava-se com o facto de as textualizações dos alunos apresentarem, na sua maioria, falta de coesão e coerência. Assim, optámos por realizar uma atividade onde foi apresentado um texto constituído por uma desordenada adição de frases e proposições autónomas, tendo os alunos a função de, percebendo as incoerências da textualização, as alterar de modo a produzir uma revisão e nova textualização, percebendo a importância de estabelecer no texto relações de coesão linguística e de coerência lógica.

Talvez porque explorada com atividades bastante diversificadas, recorrendo a diferentes estratégias de ensino e a múltiplos recursos os alunos evidenciaram, desde logo, uma grande motivação pela história, visível no seu interesse no desenrolar da mesma e na sua participação ativa em todas as atividades propostas. A forma como decorreram estas aulas evidenciou que a turma necessitava de atividades deste género, motivadoras e desafiantes, para que se mantivessem verdadeiramente envolvidos, refletindo-se positivamente no seu comportamento e desempenho em sala de aula.

No que refere à área de estudo do meio a atividade que aqui referimos relacionou-se com a exploração do tema *À descoberta do ambiente natural – aspetos físicos do meio local*. De acordo com esta temática foi efetuada uma maquete com as diferentes formas de relevo. Nesta atividade, os alunos realizaram, em grupo, pasta de papel e depois executaram uma pequena maquete contendo todas as formas de relevo exploradas anteriormente através do manual escolar, das apresentações em *PowerPoint* e de mapas. Para uma melhor gestão do grupo no decorrer desta atividade, optámos por dividir a turma em dois, sendo que enquanto um deles realizava a maquete com pasta preparada previamente, a outra metade da turma efetuava pasta de papel;

em seguida os alunos trocaram de funções. Quando a pasta de papel secou os alunos pintaram e legendaram a maquete sendo depois colocada na biblioteca escolar. Esta foi uma atividade que suscitou o interesse e motivação dos alunos, visível no comportamento e empenho demonstrado pelo grupo. Esta atividade foi ao encontro dos objetivos do PT, nomeadamente ao “estimular na turma o trabalho em equipa de modo a fortalecer os seus laços sociais e os valores da cooperação.” (p.17). Nesta atividade os alunos com NEE puderam participar ativamente sendo verdadeiramente integrados na sala de aula, ainda que, do nosso ponto de vista, a sua participação tivesse sido possível apenas porque em sala estavam três professores a acompanhar o grupo. Como referido anteriormente, não consideramos que as características destes alunos e as respostas disponibilizadas em sala de aula permitissem a sua real inclusão.

Por fim, no que refere à área das expressões estas foram, no geral, escassamente trabalhadas. Julgamos que o professor cooperante encarava esta área como menos preponderante em relação às restantes, embora sejam parte integrante do currículo pré-estabelecido. Quanto à expressão e educação físico-motora esta foi trabalhada através de alguns jogos de expressão motora; a expressão e educação musical explorada através do ensaio de uma canção recorrendo inclusivamente a alguns instrumentos musicais, canção essa que seria cantada para toda a escola aquando de um encontro com o escritor António Torrado; a expressão e educação dramática foi trabalhada especialmente através da realização de um teatro da obra de António Torrado; quanto à expressão e educação plástica destacamos uma atividade realizada para o dia da mãe, uma planta construída por cada aluno com materiais reciclados.

1.4. Avaliação de Aprendizagens

De acordo com a legislação em vigor (Despacho normativo 6/2010 de 19 de fevereiro), a avaliação trata-se de um elemento integrante e regulador da prática educativa e visa certificar as aprendizagens e competências dos alunos. Permite uma recolha sistemática de informações que apoiam a tomada de decisões tendo em conta o seu objetivo e a promoção do sucesso escolar. Em concordância com as normas legislativas, a avaliação dos alunos do 1.º CEB apresentou um carácter formativo e realizou-se de forma contínua, sistemática e articulada com momentos de avaliação sumativa. Nos moldes em que se guiou a nossa intervenção pedagógica, sendo o aluno construtor ativo do seu conhecimento e o professor um moderador, observador e questionador, a avaliação não passava exclusivamente pela realização de fichas de trabalho com avaliação qualitativa desprovida de qualquer *feedback* mas antes por uma avaliação tendo em vista a melhoria do desempenho escolar dos alunos. Posto isto, o

diálogo; a observação e registo das intervenções pertinentes; as suas respostas e resoluções; desempenho escolar; interesse; motivação; atitudes; comportamento; postura e progresso são alguns dos aspetos alvo de avaliação contínua em sala de aula.

Em complemento desta avaliação contínua foram realizadas fichas de avaliação mensais. No 2.º ano estas eram efetuadas pelo professor cooperante em conjunto com os restantes professores da instituição que lecionavam no mesmo ano de escolaridade. Quanto ao 3.º ano as fichas de avaliação mensais para todo o agrupamento eram parte integrante do caderno de oferta ao aluno, documento anexo dos manuais escolares. Este conjunto de fichas fora recolhido no preâmbulo do ano letivo de modo a ser utilizado como instrumento de avaliação. O facto de recorrerem a estes documentos para avaliação sumativa levou, do nosso ponto de vista, ao não cumprimento da real função deste processo, na medida em que as fichas não se encontravam de acordo com as características, especificidades, dificuldades e competências de cada turma, visto que era um documento realizado a par com o manual escolar, fazendo jus somente ao conteúdo deste e de acordo com a calendarização pré-estipulada pela editora, ou seja, se os conteúdos alvo de avaliação não tivessem sido ainda abordados naquele momento teriam de o ser, mesmo que de forma muito célere. Uma outra questão se coloca perante este panorama, relaciona-se com o facto de alguns alunos poderem ter, por razões distintas, acesso a estes materiais anteriormente à sua utilização como ficha de avaliação, realizando os exercícios que nela constam para o seu verdadeiro efeito, a consolidação de conhecimentos. Deste modo, os resultados das avaliações seriam refutados, não contribuindo de modo significativo para verificar as aprendizagens de cada um dos alunos nem para regular a nossa prática letiva.

2. Contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico

Terminado o estágio em 2.º CEB parece-nos essencial uma reflexão sobre as características desta valência. Observe-se, aqui os alunos contactam, ao contrário do que acontece no 1.º CEB, com uma nova realidade escolar: novo horário; nove áreas disciplinares lecionadas por diferentes professores com distintos ritmos de trabalho, regras de sala de aula e especificidades de cada disciplina, acarretando uma necessária adaptação a todos estes domínios. Esta mudança de ciclo está associada a problemas de aprendizagem e de natureza emocional e comportamental (Coelho, 2010; Salgado e Neto, 2012). Para Coelho (2010) a passagem da monodocência para a pluridocência é o contraste mais violento que os alunos vivenciam na transição de ciclo. No entanto, o autor salienta que, tendo em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a

função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do Ensino Básico” (p. 3). Destaca, ainda, como vantagem a criação de agrupamentos verticais, no sentido de colmatarem as dificuldades associadas à transição de ciclos, pois possibilitariam que as escolas dos três ciclos trabalhassem em rede. No entanto, e note-se que nos baseamos na experiência pessoal decorrente da observação realizada, bem como das leituras efetuadas, consideramos que não existe esta articulação entre ciclos, surgindo a necessidade de proporcionar um percurso de inclusão, implementando um sistema de interação entre ciclos; defendemos, também, que é necessária uma maior articulação entre os objetivos e modos de organização das diferentes etapas de ensino e, claro está, uma maior preocupação por parte dos professores para o apoio aos seus alunos neste processo de transição.

Se para os alunos é uma grande mudança, também os professores possuem uma perspetiva sobre o ensino e sobre os seus alunos muito diferente. Numa das reuniões de conselho de turma foi verificável que os professores referiam constantemente a imaturidade dos alunos, o mau comportamento, as dificuldades e a má preparação escolar, exigindo do grupo uma mudança comportamental que se revelaria essencial para que alcançassem o sucesso escolar desejado. Porém, os docentes não poderão esquecer que esta aquisição não se realiza de modo célere, encontrando-se condicionada por pressupostos sociológicos, tal como o processo de aquisição de maturidade por parte de cada aluno (Strecht, 2008). Esta análise leva-nos a considerar que os professores desta valência encaram os seus alunos como inscritos num ciclo de ensino que possui, tendo em conta as perspetivas dos docentes com que contactamos, determinados parâmetros de comportamento, de atitude e conhecimento. Todavia, desvalorizavam o facto de decorrerem apenas três meses de interrupção letiva desde que estes alunos transitaram do 1.º CEB, onde outros parâmetros eram comumente aceites. Coelho (2010) refere que os professores de 1.º CEB assumem-se como “professores de crianças” (p.22) e os professores de 2.º CEB privilegiam o ensino exclusivo da sua disciplina, mostrando a diferença com que encaram a sua profissão. Segue agora uma narrativa reflexiva sobre o estágio realizado em 2.º CEB.

2.1. Contextos de Estágio e Prática de Ensino no 2.º Ciclo do Ensino Básico

No que refere à instituição, esta foi a mesma para os estágios em 2.º CEB, permitindo a realização de algumas comparações que à frente se indicam, refletindo a importância do cunho pessoal do corpo docente.

Servindo uma população tão heterogénea, destacamos a oferta formativa para um acesso a mais altos níveis de qualificação correspondendo às expectativas de

(alguns) alunos e ainda a oferta educativa voltada para percursos qualificantes para encaminhamento daqueles que pretendem ingressar mais cedo na vida ativa, como é o caso dos cursos de educação e formação de jovens. Ressaltamos também o apoio educativo; o apoio ao estudo e o trabalho no âmbito da educação especial (existência da unidade de apoio especializado à multideficiência; projeto de transição para a vida ativa e centro de recursos TIC para a educação especial); a oferta educativa/formativa de componente socioeducativa de apoio à família; atividades de enriquecimento curricular e programa de ocupação dos tempos escolares.

Comparando os estágios de intervenção pudemos observar uma grande discrepância relativamente a uma das ofertas educativas da instituição escolar – a sala de estudo. Pela primeira experiência considerávamos que este apoio não cumpria os seus reais objetivos: “prestar apoios de recuperação e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos em situações pontuais ou permanentes.” (PEA, p.9) pois os alunos realizavam na sala de apoio ao estudo trabalhos, somente, de português e de modo autónomo. Os trabalhos de casa pareceram ser indicados “em modo de autogestão”, sem que se verificasse um significativo apoio ou esclarecimento de dúvidas por parte do professor que ali se encontrava. Porém, no segundo estágio verificámos que na sala de apoio ao estudo, da área de matemática, os alunos realizavam os trabalhos de casa com acompanhamento; estudavam; colocavam dúvidas; realizavam tarefas propostas pelos professores responsáveis ou efetuavam jogos matemáticos de interesse para o desenvolvimento de várias competências, como é o caso do cálculo mental. Através de um trabalho mais individualizado e acompanhado, os alunos adquiriam e consolidavam os seus conhecimentos.

Ainda no que refere à instituição, destacamos também a existência de um gabinete de gestão de conflitos, um espaço formado especificamente para os alunos retirados da sala de aula por comportamento inadequado, sendo esta uma medida corretiva ou disciplinar sancionatória de qualidade. A criação deste gabinete era uma estratégia que se encontrava, do nosso ponto de vista, muito adequada aos seus alunos. Ainda assim, prevalecia a ideia de que retirar um aluno da sala de aula deveria ser a última estratégia do docente, na medida em que “as responsabilidades do professor inscrevem-se em duas lógicas fundamentais da sua acção: a do modo como estrutura as tarefas académicas e a do modo como gere as relações sociais na aula” (Amado (2001) p.222), apesar de, por vezes, ser indispensável afastar da sala determinado aluno para que os restantes possam adquirir os objetivos previamente definidos.

No que refere à sala de aula salientamos a escassez de recursos, como o quadro interativo. Consideramos que este equipamento tecnológico, quando sustentado pela utilização correta do mesmo, permitiria uma lecionação mais interativa, beneficiando o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente ao nível da atenção e motivação dos alunos para a aula. Este recurso possui vantagens várias para a leitura de uma história, possibilitando aos alunos visualizarem interactivamente o texto e imagens e, em simultâneo, sublinharem palavras desconhecidas ou, por exemplo, apontarem notas à margem da textualização. Para a área da matemática podem ser enumeradas algumas vantagens pois o equipamento dispõe de calculadoras científicas e gráficas virtuais, grelhas, pogramas, ferramentas e aplicativos extremamente úteis à abordagem de determinados conteúdos. A inexistência ou inutilização de alguns equipamentos levou à modificação da prática letiva necessitando que cada um dos planos de aula tivesse sempre uma conduta alternativa caso as ferramentas tecnológicas não permitissem a realização do trabalho planificado. Especificamente no que refere à sala de aula onde era lecionada a área de ciências naturais, consideramos que a disposição da mesma dificultava, de certo modo, a prática letiva, principalmente quando esta cercava momentos mais teóricos. Os alunos encontravam-se dispostos em mesas redondas o que dificultava a visualização do quadro e do quadro interativo, bem como o posicionamento do professor, sendo nossa convicção de que a organização do espaço influencia as aprendizagens dos alunos. Veja-se a este propósito Teixeira e Reis (2012) que defendem a importância do espaço físico da sala de aula que, de acordo com a sua organização, condiciona a dinâmica de trabalho e as aprendizagens daí decorrentes.

2.1.1. Contexto de estágio em 2.º CEB - Português e História e Geografia de Portugal.

Em 2.º CEB foi realizado estágio na área de português e HGP. A prática foi iniciada a 21 de outubro de 2013 e finda a 17 de janeiro de 2014.

Caracterização das turmas.

No que refere às turmas de estágio é de salientar que ambas tinham a maioria das suas aulas no período da manhã favorecendo, a nosso ver, a sua aprendizagem, indo ao encontro daquilo que pudemos observar no estágio de intervenção em 3.º e 4.º ano do 1.º CEB. Ao consultarmos o PEA verificámos que as áreas curriculares disciplinares, funcionariam “preferencial e prioritariamente no período da manhã” (p.32). De salientar também que apesar de as turmas terem a sua componente letiva essencialmente no período da manhã, todas as tardes os alunos tinham a possibilidade

de participar em salas de estudo, ateliês educativos, clubes temáticos e atividades desportivas, havendo, ainda, uma componente de apoio à família.

Passamos agora a caracterizar, através do Quadro 3 - *Caracterização da turma X e Y de 5.º e 6.º ano de escolaridade*, as turmas onde foi desenvolvido o estágio de intervenção, uma de 5.º ano onde lecionámos a área de português e outra de 6.º ano de escolaridade na qual desenvolvemos a prática no âmbito do português e da HGP.

Quadro 3.

Caracterização da turma X e Y de 5.º e 6.º ano de escolaridade

Turma X de 5.º ano de escolaridade	
Número de alunos	18 alunos
Idades	11 – 15 anos
Género	10 raparigas e 8 rapazes
Alunos com necessidades educativas especiais	2 alunos
Alunos repetentes	3 alunos
Alunos com língua portuguesa não materna	0 alunos
Turma Y de 6.º ano de escolaridade	
Número de alunos	19 alunos
Idades	12 – 15 anos
Género	9 raparigas e 10 rapazes
Alunos com necessidades educativas especiais	4 alunos
Alunos repetentes	4 alunos
Alunos com língua portuguesa não materna	0 alunos

Até ao término do estágio de intervenção não tivemos acesso ao PT da turma de 5.º ano de escolaridade, não tendo a possibilidade de a caracterizar de modo mais específico. As informações acima referidas foram recolhidas através de observação ou cedidas pelo professor de educação especial que apoiava os alunos em sala de aula.

Relativamente à turma do 6.º ano, é de referir que era constituída por um aluno que, encontrando-se referenciado pela Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco (CPCJ) foi institucionalizado durante o estágio sendo, por isso, transferido para uma outra instituição. Tivemos oportunidade de acompanhar este caso e perceber que para o aluno era essencial esta modificação, visto que vivia numa família muito desestruturada e com graves dificuldades económicas, culminando num comportamento inadequado e retenções sucessivas. Consideramos que o aluno se enquadrava totalmente naquilo que refere Magalhães (1992, p.15) relativo a comportamentos desajustados, na medida em que “mais não são do que tentativas, bem ou mal sucedidas, de chamar a atenção. A criança ou o jovem, sentindo-se ignorado, pode tentar adoptar um comportamento que atraia sobre si a atenção do professor, dos pais ou dos colegas.” Caso o aluno continuasse na instituição poderia optar-se pela sua preparação para a intervenção na vida ativa pois, como atrás referimos, a instituição

possuía uma oferta formativa de excelência, segundo o PEA, “esta deve ser um espaço onde todos tenham lugar, necessitando de encontrar formas diferenciadas de resposta para os problemas da sociedade contemporânea que para ela convergem” (p.13).

Retomando ao grupo, um dos alunos com NEE possuía um currículo específico individual frequentando apenas algumas áreas disciplinares, assim, somente nas sessões de direção de turma tínhamos contacto com o aluno, sendo abordados habitualmente aspetos relacionados com justificações de faltas, informações para os encarregados de educação e questões de gestão do grupo. Por conseguinte, o aluno não tinha, a nosso ver, benefícios em frequentar esta sessão, ganhava apenas pelo contacto com o grupo e com o docente. Note que não desaprovamos a inclusão destes alunos em turmas regulares, apenas consideramos que, tal como aconteceu em estágios anteriores, esta não cumpria as suas reais funções. Questionámo-nos, com base em que critérios poderia o professor definir a avaliação da área, na qual se pretendia segundo o PEA que se proporcionasse o desenvolvimento da “consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação” (p.32), quando efetivamente não se verificou o desenvolvimento destes objetivos.

2.1.2. Contexto de estágio em 2.º CEB - Matemática e Ciências Naturais.

Na mesma valência foi realizado um estágio nas áreas de matemática e ciências naturais. Esta prática foi iniciada a 10 de março de 2014 e finda a 30 de maio de 2014.

Caracterização das turmas.

Caracterizamos agora as turmas, duas pertencentes ao 5.º ano onde foi lecionada a área de matemática e uma de 6.º ano onde foi ministrada a área de ciências naturais, segue o Quadro 4 - *Caracterização das turmas X e Y de 5.º ano de escolaridade e turma e de 6.º ano de escolaridade*

Quadro 4.

Caracterização da turma X e Y de 5.º ano de escolaridade e turma e de 6.º ano de escolaridade

Turma X de 5.º ano de escolaridade	
Número de alunos	21 alunos
Idades	11 – 16 anos
Género	13 raparigas e 8 rapazes
Alunos com necessidades educativas especiais	3 alunos
Alunos repetentes	6 alunos
Alunos com língua portuguesa não materna	0 alunos

Turma Y de 5.º ano de escolaridade	
Número de alunos	24 alunos
Idades	11 – 14 anos
Género	14 raparigas e 10 rapazes
Alunos com necessidades educativas especiais	0 alunos
Alunos repetentes	7 alunos
Alunos com língua portuguesa não materna	0 alunos

Turma X de 6.º ano de escolaridade	
Número de alunos	20 alunos
Idades	12 – 16 anos
Género	10 raparigas e 10 rapazes
Alunos com necessidades educativas especiais	2 alunos
Alunos repetentes	4 alunos
Alunos com língua portuguesa não materna	0 alunos

Relativamente a estas turmas destacamos o interesse da maioria dos alunos pela área da matemática e ciências naturais o que favoreceu em muito o ensino das mesmas. Salientamos também que todos os alunos com NEE permitiam, através de uma pedagogia diferenciada transversal a todas as aulas, um ensino em que as diferenças pessoais de cada aluno não fossem impeditivas da sua aprendizagem.

Projeto educativo de agrupamento e plano de turma.

No que refere ao PEA da instituição, este assentava a sua missão em alguns objetivos: i) ministrar um ensino de qualidade; ii) desenvolver nos alunos competências para que respondam aos desafios do futuro (visível através da diversificada oferta formativa da instituição); iii) oferecer respostas socioeducativas de enriquecimento e complemento curricular (observável através das diferentes atividades posteriores ao horário letivo); iv) organizar e orientar os alunos para percursos adequados às suas capacidades, competências e motivações; v) formar indivíduos com uma sólida informação pessoal, social, com espírito pluralista; vi) sensibilizar e incentivar a educação e promoção da saúde; vii) prevenir e combater problemas ligados a comportamentos de risco para a saúde física, mental e emocional; viii) desenvolver um trabalho de qualidade, cuidadoso, rigoroso e sério; ix) incentivar a cooperação entre os vários parceiros atingindo o sucesso escolar e a dignificação da escola e dos seus profissionais; x) promover o gosto pelas ciências, artes, literatura, desporto escolar, promoção e educação para a saúde e para o ambiente, utilização da biblioteca/centro de recursos; xi) instituir mecanismos de incentivo para alunos, professores e funcionários e xii) promover a concertação de esforços para a progressiva melhoria da

qualidade da escola. Todos os objetivos do PEA foram alvo de consideração no decorrer da prática letiva, alguns com maior consideração e visibilidade que outros.

Tendo em conta os diferentes PT, estes eram bastante semelhantes, diferenciando-se somente no que refere às questões específicas de cada aluno. Globalmente, os PT assinalavam como pontos fortes a assiduidade e pontualidade dos alunos; o bom relacionamento com adultos; a boa integração na escola; o potencial cognitivo e gosto por atividades desportivas e empenho da maioria dos alunos na realização das tarefas e no cumprimento de normas. No vértice oposto os pontos fracos da maioria das turmas relacionava-se com a falta de pré-requisitos de alguns alunos no que respeita a métodos de trabalho; dificuldades no domínio do cálculo e do raciocínio; a não execução de trabalhos de casa; ritmo de trabalho muito lento; baixo nível de concentração durante a maioria do tempo da aula e alguns problemas de convivência e/ou conflito entre certos alunos da turma. Refletindo sobre estes itens, podemos ressaltar que a leitura destes documentos antes de contactar com cada uma das turmas não favoreceu o conhecimento acerca das mesmas, sendo as informações neles contidos bastante redutoras relativamente às especificidades de cada aluno. Por conseguinte, a aquisição de conhecimentos sobre os grupos foi realizada no decorrer da prática letiva em que mantivemos uma postura observadora, interventiva e reflexiva, essencial para uma integração na instituição e lecionação adequada.

2.2. Prática de Ensino no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Para a realização da prática pedagógica foram tidos em constante consideração os conteúdos, descritores de desempenho, objetivos e metas curriculares definidos nos documentos reguladores das diferentes áreas de ensino. Os conteúdos e/ou metas curriculares lecionados no primeiro e segundo estágio encontram-se em anexo, M e N, respetivamente. Os conteúdos surgem pela ordem que foram lecionados e em todas as áreas, regemos a nossa intervenção pelos programas e pelas metas curriculares

2.2.1. Planeamento da atividade educativa.

Quanto ao processo de planeamento, este fundamentava-se nos documentos reguladores da área; nos textos da instituição; nos documentos específicos de cada turma e nas planificações anuais realizadas pelos docentes, sendo que, claro está, cada uma das áreas tinha documentos reguladores próprios. Para a lecionação do português recorremos ao PPEB (2009) e às MCP (2012). Na HGP guiámo-nos pela *Organização Curricular e Programas* (2004) e pelas *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal* (2013). Na matemática a prática letiva foi orientada pelo *Programa e Metas*

Curriculares de Matemática (2013) e nas ciências naturais pelo *Programa de Ciências da Natureza* (1991) e *Metas Curriculares de Ciências Naturais* (2013).

Realizados em conjunto com o par de estágio e professor cooperante, os planos de aula contemplavam os conteúdos a abordar; as metas de aprendizagem; as atividades e estratégias, visando o cumprimento dos seus objetivos; a escolha e organização dos materiais; a gestão de sala de aula e a avaliação do desempenho dos alunos que incidia, quer sobre os processos, quer sobre os produtos, efetuada de modo contínuo e indissociável do processo de ensino e aprendizagem. Esta preparação das aulas proporcionava uma antevisão e reflexão sobre todos os momentos da mesma. Além do processo de planeamento, organizávamos cada aula, assumindo atitudes de pesquisa e de flexibilidade de acordo com as características dos alunos. Utilizámos manuais escolares; lemos artigos científicos; seleccionámos vídeos e imagens de qualidade; realizámos apresentações em *PowerPoint*, *Prezi* e outros suportes; pesquisámos e construímos materiais e seleccionámos e realizámos exercícios, tarefas, fichas de trabalho, guiões de atividades e, por exemplo, mapas de conceitos.

A intervenção letiva baseada nestes moldes requer uma maior preparação por parte do professor, uma grande disponibilidade de tempo, motivação e gosto pelo seu trabalho e por proporcionar aos alunos a aquisição de aprendizagens através de atividades diversificadas. Tal como demonstra o estudo de Martinho e Pombo (2009), as estratégias de ensino diferenciadas e baseados no ensino prático e exploratório, principalmente quando os meios tecnológicos são um recurso primordial em sala de aula, exigem mais dos docentes, tanto na planificação da aula como na preparação dos materiais. Ainda assim, consideramos que se tratava de um trabalho largamente compensado quando o sucesso escolar dos alunos revelava o nosso esforço e dedicação. Com efeito, a rudimentar instrução na qual o professor realiza uma intervenção baseada meramente no ensino expositivo, sendo o manual escolar o único recurso pedagógico; a realização de trabalhos práticos e exploratórios considerada pouco significativa; o conhecimento científico encarado como universal e algorítmico e a memorização da informação de conteúdos programáticos o único processo de aprendizagem, não se coadunam com a atual perspectiva da educação.

Para adequar o processo de planificação ao grupo, saber exatamente quais os conhecimentos prévios dos alunos tornou-se fundamental, possibilitando perceber quais os conteúdos que necessitavam de ser revistos e consolidados e aqueles que poderiam ser introduzidos. Os testes diagnósticos aplicados no início do ano letivo proporcionaram ao professor perceber os conhecimentos de cada um dos seus alunos. Ora, iniciando-

se os estágios de intervenção depois deste processo, foi necessário realizar no preâmbulo da nossa prática um levantamento dos conhecimentos do grupo e dos conteúdos que foram trabalhados. Para isso, consultámos a planificação anual; os manuais escolares; os cadernos diários e realizamos conversas informais com os professores cooperantes, bem como com os alunos. Efetivamente, os conhecimentos prévios dos alunos interferem de modo significativo nas aprendizagens subsequentes, sendo uma variável inerente ao sucesso escolar (Ribeiro; Almeida e Gomes, 2006). No anexo N, relativo aos conteúdos lecionados na área da matemática, é visível que foram muitos os conteúdos de 1.º CEB que em sala de aula necessitaram de ser revistos para que os alunos compreendessem determinado conceito previsto agora para o 5.º ano.

Esta questão, relacionada com a regulamentação dos conteúdos que visa fazer parte do ensino de cada ano de escolaridade, remete-nos para uma dificuldade transversal a todos os estágios de intervenção. Referimo-nos à constante instabilidade dos documentos reguladores da prática letiva que exigem do professor uma contínua formação tendo em vista a alteração da sua prática de ensino de acordo com as “prescrições” dos documentos oficiais, adequando-se às atuais exigências do ensino. Salientamos o estágio realizado em valência de 2.º CEB no âmbito da área de matemática onde a leção foi dificultada pela adaptação aos documentos curriculares, isto porque o referido estágio correspondeu ao primeiro ano em que foi implementado o novo programa e metas curriculares (2013). Esta alteração de documentos orientadores modificou todo o processo de ensino da área, uma vez que alguns conteúdos lecionados, atualmente, no 5.º ano de escolaridade apenas o eram no 3.º CEB e ainda outros pressupõem aprendizagens que deveriam ter sido adquiridas, tendo em conta o novo programa, no 1.º CEB, porém, orientando-se os professores pelos documentos em vigência naquele momento e, segundo as suas indicações, não lecionaram determinados conceitos matemáticos, agora solicitados.

Não só os conteúdos a lecionar em cada ano de escolaridade foram alterados, também as atividades e estratégias, bem como toda a perspetiva que envolve o ensino da área. Veja-se este propósito que o *Programa de Matemática* (2007), em vigor aquando do referido estágio de intervenção mas somente para o 6.º ano, defendia três capacidades transversais: a resolução de problemas; o raciocínio matemático e a comunicação matemática, por um lado. Por outro lado, as *Metas Curriculares de Matemática* (2013), em vigência no mesmo ano mas para o 5.º e 6.º ano de escolaridade, valorizam a aplicação contínua e gradual de uma complexa rede de regras, procedimentos, conceitos e relações e definindo como finalidades a estruturação

do pensamento; a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade, uma perspectiva do ensino totalmente diferente daquele que realizaram até então os professores da área, que guiaram a sua ação por indicações totalmente díspares. Alguns investigadores (Ponte, 2013 e Serrazina, 2013) referem que o novo programa, no que toca à sua estrutura e lógica global é totalmente díspar do anterior, contrariando aspetos e componentes fundamentais, nomeadamente no que concerne à perspectiva pedagógica e didática e ênfase no ensino e aprendizagens subjacentes, comportando ainda discrepâncias no que refere ao conteúdo a ensinar visto que introduz alguns assuntos matemáticos, exclui outros e altera a localização na escolaridade do estudo de determinados conceitos. Veja-se a lecionação em estágio de um dos conteúdos introduzidos no 2.º CEB aquando desta alteração programática, a medição e amplitude de ângulos. Outrora, os alunos aprendiam a medir em graus a amplitude de um ângulo, porém, de acordo com as novas orientações, necessitam de saber medir em graus e realizar a sua conversão para minutos e segundos de grau. Uma tarefa demasiado exigente para os alunos que se deparam com um complexo processo matemático e simultaneamente para os professores que, pela primeira vez, lecionam este conteúdo.

Outros investigadores (Canavarro, Colaço, Palhares et al., 2013) manifestaram publicamente numa petição³ a sua discordância relativamente às alterações programáticas solicitando que estas não sejam implementadas. Consideram este processo como precipitado, sublinhando-o como um desprezo pelo trabalho que os professores de matemática têm vindo a desenvolver no âmbito do anterior programa, fazendo “tábua rasa de todo o investimento realizado no acompanhamento da aplicação desse mesmo programa iniciado em 2008/09 e na formação de professores desenvolvida no âmbito do Programa de Formação Contínua (2005-2011) em que estiveram envolvidos milhares de professores” afirmando ainda que este documento se manifestará num “sério retrocesso (...) com prejuízo da qualidade das aprendizagens matemáticas dos alunos” (idem), e que não se manifesta alicerçado na investigação internacional e nacional no âmbito do ensino da área curricular.

Relativamente ao documento programático da área das ciências naturais (1991) bem como da área de HGP (1991) consideramos que a sua atualização é uma medida urgente. Sendo formuladas recentemente as metas curriculares e guiando-se a prática docente por dois documentos tão díspares torna-se inexequível a sua coerência. Note-

³ <http://peticaopublica.com/pview.aspx?pi=RevogPMEB2007> (consultado em 24 de maio de 2014).

se que, alguns conteúdos fazem parte de apenas um documento; por exemplo, não é feita qualquer referência ao conceito de seiva bruta e seiva elaborada no programa de ciências da natureza (1991) no âmbito do domínio *Trocas nutricionais entre o organismo e o meio: nas plantas*, porém, tratam-se de descritores das metas curriculares. Na área de HGP o panorama é muito similar sendo que a consulta do recente documento nos evidencia um aumento significativo do número de conteúdos a abordar em sala de aula em comparação com o mais antigo. Assim, optámos por orientar a leção, maioritariamente, pelas metas curriculares, essencialmente porque elas norteiam os manuais escolares, bem como os instrumentos de avaliação externa. Para mais, consideramos que os dois documentos programáticos datados de 1991 não se encontram em concordância com a perspetiva atual do ensino, voltada para a compreensão e interligação dos factos, bem com na reflexão sobre os acontecimentos, no caso da HGP e para a compreensão dos conteúdos através da constante realização de atividades práticas, laboratoriais e experimentais no que refere às ciências naturais.

No que concerne ao português a principal dificuldade relacionada com os documentos curriculares relacionou-se com a mudança constante de nomenclaturas. Note-se, por exemplo, a área do conhecimento gramatical, atualmente com uma série de designações nos diferentes documentos da área, o PPEB (2009) designa-a por conhecimento explícito da língua; as MCP (2012) por Gramática e os documentos de avaliação externa por Funcionamento da Língua. Este assunto será desenvolvido mais à frente no capítulo referente à componente investigativa. Pelo que atrás foi referido, o professor necessita de efetuar uma atualização constante aos documentos oficiais, realizando uma leção de acordo com as indicações em vigência. Importa ressaltar que estes documentos deverão ser utilizados através de uma desconstrução crítica, lógica, integradora e flexível, de acordo com as especificidades de cada grupo.

Por fim, destacamos ainda uma situação relacionada com o processo de planificação e leção da prática letiva. Referimo-nos à utilização do manual escolar, questão que vem sendo refletida ao longo deste percurso de formação. Na mesma instituição de ensino foram vivenciadas duas experiências totalmente distintas: veja-se que no primeiro estágio o manual escolar era colocado na primeira linha do labor pedagógico, utilizado impreterivelmente do preâmbulo ao seu término sem questionamento, reflexão e seleção e adequação de atividades. Ainda assim, conseguimos que este fosse utilizado em simultâneo com outros recursos e materiais, que em muito contribuíram para o interesse e motivação dos alunos. No segundo estágio o instrumento era diariamente utilizado mas de uma forma seletiva do conteúdo

que este abarcava e concomitantemente com outros recursos pedagógico-didáticos. De acordo com a nossa perspetiva, esta utilização refletida do manual escolar favoreceu a aprendizagem do grupo pois tratava-se de um processo de ensino motivador, diversificado, interessante e especificamente adaptado ao grupo e às suas características. Tal como refere a atual legislação (Decreto-Lei nº 47/2006 de 28 de agosto) o manual escolar é “o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem” (artigo 3.º).

2.2.2. Situações pedagógico-didáticas vivenciadas no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Estágio de intervenção em 5.º e 6.º ano de escolaridade em Português e História e Geografia de Portugal.

Na área de HGP destacamos não a lecionação de uma aula específica ou de determinada atividade, mas antes, uma unidade didática: *1820 e o liberalismo*. Esta unidade foi lecionada na íntegra e de acordo com os moldes que consideramos mais adequados, tal como a utilização regrada e refletida do manual escolar; o uso de recursos e materiais de apoio (apresentações em *PowerPoint* e em *Prezi*; livros; sites, animações do manual digital, imagens, mapas, fotografias e objetos). Na sua lecionação consideramos que, sendo esta de cariz bastante teórico, revelou-se essencial motivar os alunos através de atividades diversificadas e desafiadoras. Como exemplo, referimos a realização da visita virtual ao Mosteiro de Alcobaça⁴, onde eram visíveis as destruições decorrentes das invasões francesas, permitindo aos alunos consolidar os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Salientamos também a leitura em grupo do livro D. Pedro IV⁵ que permitiu aos alunos conhecerem o rei, cantarem algumas canções e conhecerem alguns factos e curiosidades sobre a época histórica em questão. O facto de o manual escolar ser colocado em segundo plano e estes recursos, do interesse dos alunos, suportarem as atividades promoveu interesse e motivação do grupo que assim, do nosso ponto de vista, mais facilmente adquiriam conhecimentos.

Da área do português destacamos a sequência didática em torno da obra “Ninguém dá Prendas ao Pai Natal”. Trata-se de um livro integrante do PNL recomendado para projetos relacionados com o Natal do 3.º ao 6.º ano de escolaridade. O preâmbulo da sequência didática rege-se pela fase de pré-leitura que consideramos

⁴<http://www.360portugal.com/Distritos.QTVR/Leiria.VR/Patrimonio/Alcobaca/MosteiroAlcobaca.html>

⁵ <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/ouvir/era-uma-vez-um-rei.html>

essencial à compreensão da obra, momento em que o professor mobiliza os conhecimentos prévios dos alunos que possam ser articulados com o texto de modo a antecipar o seu sentido (PPEB, 2009). A atividade consistiu na exploração dos paratextos do livro. De acordo com esta análise realizaram uma chuva de ideias (anexo O) no *software Tagxedo*, recurso informático no qual as palavras apresentadas surgem de forma interativa e dinâmica. Nesta atividade os alunos, um a um, deslocaram-se ao computador da sala e escreveram uma palavra que, de acordo com a sua conceção, se relacionava com a história; de seguida, preencheram um guião de pré-leitura individual (anexo P) em que analisaram a capa da história trabalhada, atribuíram um título à narrativa e realizaram uma sinopse da obra, tendo em conta as informações que possuíam sobre a mesma. Previamente ao preenchimento deste guião, o professor incentivou os alunos a realizarem, aquando da escrita da sinopse, uma adequada planificação do texto a desenvolver, sublinhando a importância da revisão da textualização. Quando terminam a sua produção escrita, o professor leu a sinopse presente na contracapa da obra, realizando uma exploração e comparação entre ao texto original e algumas das sinopses realizadas pelos alunos.

Na aula seguinte havíamos planificado o preenchimento de um guião, na biblioteca escolar, através de uma atividade de pesquisa orientada (anexo Q) relativo à biografia da autora do livro. No entanto, foi solicitado pelo professor cooperante que replanificássemos a estratégia de modo a que os alunos não se deslocassem à biblioteca, mas que antes respondessem a este guião como trabalho de casa. Apesar de acatarmos a decisão, consideramos que seria mais vantajoso que os alunos pudessem realizar a tarefa com o apoio do professor, até porque, aquando da correção do guião verificámos que muitos alunos não recorreram aos *sítes* indicados, recolhendo informação errada relativamente à autora, inviabilizando o objetivo da estratégia.

Já na fase de leitura o grupo procedeu à audição integral da história, desenvolvendo a compreensão oral e, de seguida, realizou a leitura expressiva da mesma. Efetivamente, a leitura de textos dramáticos e a sua representação pelos alunos é de grande relevância para o desenvolvimento sociocognitivo, sendo simultaneamente a fluência na leitura afetada positivamente pela repetição monitorizada da leitura oralizada (Sim-Sim e Nunes, 2008). Posteriormente, já no momento de pós-leitura foram realizadas perguntas de interpretação (anexo R) sendo a sua correção efetuada somente quando todos os alunos terminaram a sua resolução.

O ensino do português reporta-nos para uma situação da prática que consideramos carecer de reflexão. A maioria dos conteúdos gramaticais lecionados

foram-no através de uma breve revisão de conteúdos, tal como indicou o professor cooperante. Apesar de todos os conteúdos gramaticais abordados fazerem parte dos conteúdos de 1.º CEB, pretende-se uma “valorização do princípio da progressão, à luz da noção de que o processo de ensino e aprendizagem do idioma progride por patamares sucessivamente consolidados” (PPEB, 2009, p.9) o que, do nosso ponto de vista, não se verificou, pois os conteúdos eram introduzidos sem anteriormente perceber quais os conhecimentos prévios dos alunos naquele domínio e sem a realização de uma revisão. A título de exemplo, comparamos alguns descritores de desempenho definidos pelo PPEB (2009) para o 1.º CEB e para o 2.º CEB. Pretende-se, ao nível do plano da representação gráfica e ortográfica (3.º e 4.º anos) *Explicitar regras e procedimentos: identificar palavras homónimas, homófonas e homógrafas* e para o 2.º CEB *Desambiguar sentidos que decorrem de relações entre a grafia e a fonia de palavras*, devendo ser introduzido o conceito de paronímia. Porém, foi indicado pelo professor cooperante que realizássemos uma abordagem célere relativamente às palavras homónimas, homófonas e homógrafas e a introdução de um novo conteúdo, a paronímia, sem perceber quais os conhecimentos dos alunos sobre a temática. Optámos pela apresentação de um *PowerPoint* com definições e exercícios, porém, foram alguns os alunos que revelaram dificuldades na compreensão destes conceitos.

Estágio de intervenção em 5.º e 6.º ano de escolaridade em matemática e ciências naturais.

Relativamente ao estágio realizado no âmbito da matemática destacamos o nosso desagrado por um ensino baseado na apresentação de conceitos, seguida da memorização desprovida de sentido e significado e realização de exercícios solucionados pela aplicação de regras ou algoritmos. Assim, privilegiámos o ensino exploratório em que a dinâmica de sala de aula potenciava, do nosso ponto de vista, a aprendizagem. A título de exemplo, salientamos uma atividade relativa à *desigualdade triangular*. Para que os alunos percebessem que nem sempre é possível construir um triângulo com determinados comprimentos dos seus lados recorremos à exploração de um material manipulável, os *geostrips*. O encaixe das diferentes peças permite realizar distintos triângulos, mostrando que os comprimentos dos lados do triângulo interferem na possibilidade de o realizar. É visível no anexo S a exploração do material e a tabela em preenchimento pelos alunos em que registavam os comprimentos dos lados do triângulo e a possibilidade ou impossibilidade de o construir com aqueles lados.

No decorrer destas tarefas, deslocávamo-nos pelos pares de trabalho, colocando questões e motivando os alunos para a exploração. Na atividade,

percebemos que os alunos não utilizavam todos os comprimentos de *geostrips* pois consideravam algumas peças inadequadas para a realização de triângulos, inviabilizando a chegada à conclusão pretendida. Deste modo, questionámos: *Então consegues fazer sempre triângulos?; Já usaste vários geostrips?; Usaste os comprimentos mais pequenos também?; Afinal quando é que não dá para construir triângulos?*. Deste modo, os alunos exploraram também os comprimentos menores e perceberam que não conseguem realizar triângulos com quaisquer comprimentos de lados, sendo incentivados a explorar, perceber e explicar por que razão, às vezes, os três comprimentos não permitem a realização de um triângulo, formando uma possível conjectura. Terminada a exploração, era realizada uma síntese e reflexão final, que facilitava à consolidação de conhecimentos. O ME-DGIDC (2011) recomenda o estudo da geometria com base na exploração, manipulação e experimentação de materiais.

Ainda no que refere à matemática esta foi a primeira vez que nos deparamos com a lecionação em duas turmas do mesmo ano. Apesar de as planificações serem iguais ou muito semelhantes, a intervenção era diferente. Na segunda turma onde era implementado o plano de aula era possível realizar uma prática onde os aspetos menos positivos da primeira eram tidos em consideração. A título de exemplo salientamos a lecionação de uma tarefa referente à realização de um ângulo geometricamente igual a um dado. Na primeira turma a tarefa foi iniciada com a leitura do enunciado (anexo T), seguida da visualização de uma animação do manual digital. No entanto, a tarefa não fora realizada com compreensão mas, antes, através de uma imitação mecânica dos passos que leram no enunciado e visualizaram na animação. Assim, na segunda aula, optámos por uma estratégia diferente, desta vez, foi solicitado aos alunos que desenhasssem um ângulo com uma amplitude qualquer e em seguida, foi-lhes colocada oralmente a seguinte tarefa: *Como vamos reproduzir esse ângulo apenas com régua e compasso?* Assim, os alunos efetuaram uma exploração da tarefa em conjunto, debatendo ideias e trocando opiniões, encontrando uma estratégia para realizar um ângulo congruente com outro. Alguns alunos referiram: *Com régua, medimos um dos lados e depois o outro e fazemos um igual*. Tiveram como resposta: *Lembram-se que um ângulo é formado por duas semirretas, ou seja, têm um início, o vértice do ângulo, mas não tem um fim, assim, o comprimento é infinito. Achas que é necessário medir o lado do ângulo?* Depressa perceberam que de facto o comprimento dos lados do ângulo não era relevante para a resolução deste problema e referira: *Medimos com a régua a amplitude do ângulo, vemos quanto mede de uma semirreta à outra*. Um outro aluno disse logo de seguida: *Mas não podes medir com a régua porque esse espaço faz um*

arco e a régua não dá para dobrar. Depois de um período de descoberta, debate e exploração, com a intervenção do docente baseada essencialmente na moderação do grupo, os alunos alcançaram a resolução, tendo esta verdadeiro sentido e significado.

Relativamente às ciências naturais, consideramos que o ensino desta área deverá privilegiar a realização constante de atividades laboratoriais, experimentais e práticas, sendo estas encaradas como estratégias que proporcionam uma oportunidade para a aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de forma integrada (Maria e Mendes, 2013), colocando de parte o ensino meramente expositivo. Deste modo, os alunos realizaram a sua aprendizagem através de observação direta, leitura de textos, visualização de filmes, manuseamento de objetos, apresentações em *PowerPoint* e animações do manual digital. Os alunos alcançaram as suas conclusões através de constante questionamento, sendo-lhes atribuído um papel central e ativo, para que, tal como refere Maria e Mendes (2013), pudessem (re)construir significados através de pesquisa, reflexão, diálogo e partilha de pontos de vista. Também as concepções alternativas desempenhavam um papel basilar, por isso, importa que o professor as conheça, de modo a poder intervir em sala de aula, tendo o objetivo de, através de mudança conceitual, as transformar numa concepção científica. As aulas cercaram assim os princípios que consideramos fundamentais, como a utilização de materiais manipuláveis; recurso a tecnologias de informação e comunicação; lecionação dos conteúdos de acordo com as características de cada turma; alternância entre o trabalho individual, a pares ou em pequenos grupos; utilização sensata e reflexiva do manual escolar, pautada pelo uso de outros recursos pedagógico-didáticos.

2.3. Avaliação de Aprendizagens

No que refere à capacidade em avaliar a intervenção pedagógico-didática do ponto de vista do cumprimento dos objetivos definidos e da aprendizagem dos alunos, é de salientar que o momento de avaliação é um processo fundamental a toda a intervenção pedagógica, devendo ser gradual, contínuo, sistemático, articulado, formativo e formador, de modo a cumprir os seus reais objetivos.

No que respeita a este domínio foram muitas as diferenças entre os dois estágios em 2.º CEB, permitindo o aumento das nossas competências profissionais, pois julgamos que as distintas experiências proporcionam um engrandecer de conhecimentos. No primeiro estágio não possuíamos um papel autónomo, auxiliando, ainda que com um papel muito redutor, o professor cooperante no processo de avaliação, nomeadamente na construção e registo de grelhas, fichas de trabalho, bem como nos critérios de correção, matrizes de avaliação e grelhas de cotação. A realização

de instrumentos de avaliação sumativa, como é o caso das fichas de avaliação, não se revelou uma tarefa acessível e, tendo estas, de acordo com os critérios de avaliação da instituição, um peso muito elevado na avaliação dos alunos (80%), a sua qualidade revelava-se essencial. Porém, não concordámos inteiramente com as matrizes e critérios de correção, bem como com a estrutura de algumas questões.

Atente no anexo U (teste de HGP) em que era solicitado a transcrição de “as ordens que são dadas pelo Príncipe Regente.” Todavia, pode ler-se no documento que este se refere ao “Ultimato de Napoleão ao Príncipe Regente.” Assim, as ordens não são dadas pelo príncipe mas sim ao príncipe, não sendo possível transcrever, como é solicitado na questão as ordens do príncipe. Verificando os critérios de correção, realizados pelo professor cooperante a resposta seria: “o Príncipe Regente de Portugal não declarar guerra à Inglaterra (...) declara inimigo de França”. Do nosso ponto de vista a questão necessitaria de uma clara modificação da sua estrutura. Como seria de esperar, os alunos sentiram dificuldades na realização desta resposta. No segundo exemplo, (anexo V) (teste de português) pudemos verificar que era solicitado a escrita de uma história com determinadas indicações. É verificável que não era mencionada qualquer informação quanto à tipologia textual que deveriam utilizar. Assim, os alunos selecionaram a opção que lhes pareceu mais conveniente de acordo com o seu cunho pessoal. Contudo, aquando da correção das expressões escritas dos alunos foi referido pelo professor cooperante a imposição em atribuir uma cotação inferior a quem não tivesse realizado um texto narrativo, pois, segundo o docente, “quando não explicamos qual o tipo de texto é sempre narrativo” (conversa informal). Não concordamos com esta afirmação, portanto o enunciado, bem como os critérios de correção necessitariam de ser alterados para que fossem, em nosso entendimento, verdadeiramente coerentes.

No que refere ao segundo estágio em 2.º CEB, a aprendizagem dos alunos foi avaliada através de alguns instrumentos: observação direta; registo do comportamento e atitudes dos alunos; registo da intervenção em sala de aula, da participação oral e do interesse demonstrado nas atividades; participação e assiduidade (registadas através de programa informático); cuidado no manuseamento dos materiais e a realização dos exercícios em sala de aula ou como trabalho de casa. Tarefas desempenhadas autonomamente, ao contrário do que acontecera no estágio anterior. Foi-nos inclusivamente disponibilizada a oportunidade de efetuar na íntegra a última ficha de avaliação da área de ciências naturais, bem como a sua correção, grelhas de cotação e critérios de correção (documentos em anexo X).

Sendo o processo de avaliação do desempenho dos alunos contínuo e formador, era dado constante *feedback* construtivo aos alunos relativamente ao seu desempenho, tendo em vista a melhoria da sua aprendizagem. Esse *feedback* era realizado oralmente ou aquando da correção de guiões, de exercícios, mapas de conceitos e das fichas de avaliação. Para além da avaliação qualitativa, eram escritas algumas anotações com a resposta correta ou, por exemplo, com a explicação de determinado conceito que não fora totalmente compreendido. Esta avaliação permitia verificar o desempenho individual de cada um em cada aula mas possibilitava, também, uma gestão da prática letiva, permitindo verificar se a lecionação havia cumprido os objetivos previstos.

Ainda no que refere à avaliação julgamos que também os trabalhos de casa permitiram verificar se as aprendizagens efetuadas em sala de aula foram efetivamente consolidadas. Nunca tivemos uma opinião muito favorável relativamente aos trabalhos de casa. Porém, consideramos que, quando o professor sabe dosear a quantidade de trabalho escolar que solicita aos seus alunos julgamos que estes se podem tornar fundamentais para que os alunos possam realizar exercícios autonomamente, criando rotinas e automatismos que se tornam, tal como refere MEC (2013) “essenciais ao trabalho matemático, [bem como das restantes áreas de ensino] uma vez que permitem libertar a memória de trabalho, por forma a que esta se possa dedicar, com maior exclusividade, a tarefas que exigem funções cognitivas superiores” (p. 4). Em sala de aula, com um horário restrito, o professor deverá premiar, a nosso ver, a explicação de conceitos; a exploração por parte dos alunos (ensino exploratório); a apresentação de vídeos e animações; a realização de jogos e a exploração de materiais-pedagógico didáticos; sendo o tempo disponibilizado para a realização de exercícios de aplicação muito reduzido, tornando-se essencial a realização de um exercício autónomo, em casa.

Parte II - Avaliar para Conhecer: A Avaliação Externa vs. Documentos Norteadores da Prática Letiva – (Des)Articulação?

Introdução

Num mundo cada vez mais competitivo a escola tem, ao longo dos tempos, modificado a sua ação adaptando-se às exigências da atual sociedade, adquirindo a avaliação de aprendizagens dos alunos ao nível interno e externo, uma importância crescente no seu percurso escolar. O estudo da problemática da avaliação externa contribuirá para uma melhor compreensão das condições em que atualmente se planifica, ensina, aprende e avalia no contexto do sistema de ensino português.

Apesar do aumento do número de horas letivas e de alterações na estrutura do ensino, em particular através da edição de novos documentos reguladores da prática, os resultados escolares dos alunos não se têm enquadrado nos parâmetros esperados. Verificando os relatórios das provas finais de ciclo (PFC) e exames finais nacionais (EFN) note-se que nos cingimos à área do português, de estudos internacionais como o PISA⁶ (2000; 2003) e *Reading Literacy* - IEA (1992), bem como estudos nacionais, tal como, *A Literacia em Portugal* (1995), é facilmente perceptível que os resultados escolares são pouco abonatórios. Deste modo, sendo que os estudos supracitados se baseiam nos resultados desta tipologia de avaliação, e também porque seria bastante limitativo investigar a avaliação interna realizada de forma tão particular por cada docente, parece-nos fundamental indagar sobre a avaliação externa. Simultaneamente, verificaremos a sua articulação, ou desarticulação, com os documentos reguladores da prática e demais diretrizes institucionais compreendendo a sua pertinência e apropriação, percebendo se poderão daí advir os fracos resultados escolares.

Importa primeiramente apontar quais os resultados escolares a que nos referimos. Segundo o IAVE a média nacional dos alunos nas PFC e EFN, na área do português no 1.º CEB, no ano de 2012, foi 66%; no ano de 2013, a classificação média foi de 49% e no ano de 2014, 62.2%. Consultado a mesma fonte, atendendo agora nas classificações do 2.º CEB os alunos obtiveram uma classificação de 59.4%, em 2012; no ano de 2013, uma média de 52% e no ano de 2014, de 57.9%. Segundo o relatório realizado pelo IAVE (2012) “o desempenho médio dos alunos portugueses, em sede da avaliação externa, mostra sinais de estabilidade” (p.17) e o mesmo se afirma no relatório da análise preliminar dos resultados de 2013 “os resultados das provas finais de ciclo e dos exames finais nacionais registados em 2013 evidenciam uma tendência de

⁶ *Programme for International Student Assessment.*

estabilidade, em linha com o que tem sido observado nos últimos quatro anos” (p.4). Esta afirmação parece-nos contraditória, visto que a média aritmética destes exames sofre uma variação descendente, na medida em que no 1.º CEB, se passa de 66% (2012) para 49% (2013) e no 2.º CEB, de 59.4% (2012) para 52% (2013). Embora no ano de 2014 os alunos tenham apresentado uma melhoria de resultados em comparação com o ano antecedente, estes não nos parecem ser resultados estáveis nem, tão pouco, satisfatórios. O IAVE apresenta, no mesmo relatório a sua justificação para as diferenças de resultados, advogando as variáveis *alunos* e *provas* determinantes para estas oscilações, uma vez que as provas, sendo públicas, são irrepetíveis e os alunos que as realizam não são, na sua maioria, os mesmos, o que justifica, segundo a mesma fonte, as variações de resultados. Embora cientes destas oscilações que são admissíveis, pois não esqueçamos que se tratam de análises estatísticas aquilo que pretendemos ressaltar é, de facto, os baixos resultados escolares. Não consideramos que o nível de competências dos alunos no âmbito da área do português possa ser trilhado entre os 49% e os 66%, valor mínimo e máximo das médias das PFC e EFN do nosso “campo” de análise.

Conhecendo a designação dos pontos percentuais, da escala de avaliação - *A* — muito bom (de 90% a 100%); *B* — bom (de 70% a 89%); *C* — satisfaz (de 50% a 69%); *D* — não satisfaz (de 20% a 49%); *E* — não satisfaz (de 0% a 19%) – e tendo em conta o Relatório da PFC (2012) verifica-se que os alunos obtiveram 15,9% de níveis *D*; 5,5% de níveis *E*, perfazendo um total de 21,4% de resultados negativos - percentagem semelhante ao nível *C* - 21%, (p.8). Embora o domínio do Funcionamento da Língua, agora Gramática, apresente resultados positivos - 54% (Idem, p.19) consideramos que estes parecem ser insuficientes para um conhecimento adequado da língua, uma vez que esta percentagem corresponde (apenas) a “um máximo de três respostas no conjunto dos seis itens considerados.” (Idem, p.19).

Cientes de que o desenvolvimento da competência gramatical interfere com outros domínios do saber, não nos surpreende que no mesmo relatório se constata que a escrita é aquela que “apresenta resultados mais baixos” (Idem, p.10), verificando-se a percentagem mais elevada - 27% - de alunos a obterem nível *D*. Dado que a investigação recente (Duarte, 2008; Teixeira, 2014; Pereira e Teixeira, 2014) tem vindo a demonstrar a existência de correlação entre os diferentes domínios do português e o PPEB (2009) entender “por leitura o processo interactivo (...) que exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica” e “por escrita o resultado, dotado de significado e conforme à Gramática da

língua, de um processo de fixação linguística” (p.16), leva-nos a considerar que o ensino da Gramática é fundamental, tendo implicações ao nível dos restantes domínios conferindo-lhe, por isso, particular importância. Assim, sendo a atividade docente norteada pelos documentos orientadores, a saber, PPEB (2009) e Metas Curriculares de Português (MCP) (2012) e a produção das provas se consubstanciar aos mesmos documentos, temos o objetivo de perceber se os baixos resultados escolares se relacionam com uma possível desarticulação entre “estes textos” e a avaliação externa no que refere ao conhecimento gramatical dos alunos do 1.º e 2.º CEB.

As motivações para a realização desta investigação prendem-se com razões de natureza profissional, pois consideramos essencial que possam ser colmatadas as dificuldades dos alunos ao nível da competência gramatical, sendo efetuada uma prática letiva articulada com as características da avaliação externa e documentos reguladores da prática. Acresce o facto de o IAVE visar, tendo em vista a melhoria dos seus serviços, a realização de projetos de investigação nos domínios da avaliação, designadamente, na análise de resultados, reiterando o “potencial valor formativo dessa análise no desenho de uma estratégia de superação dos problemas identificados” (Relatório, 2013, p.4). Também a Rede Eurydice refere que “o impacto dos exames nacionais no desempenho dos alunos e das escolas e na qualidade global do ensino, bem como a relação custo-eficácia dos exames, são domínios que carecem de mais informação e investigação.” (p.61). Deste modo, pretendemos contribuir para a identificação de possíveis causas para os fracos resultados escolares, a fim de serem definidas estratégias que possibilitem a melhoria do ensino. Deste modo, definimos os seguintes objetivos i) analisar o PPEB (2009), no que concerne ao conhecimento explícito da língua (CEL); ii) analisar as MCP (2012), no que refere à *Gramática*; iii) analisar as PFC do 1.º CEB (2013 e 2014); iv) analisar os EFN de 2.º CEB (2013 e 2014); v) conhecer os critérios de correção aplicados; vi) perceber as características da avaliação externa.

Num primeiro momento refletiremos acerca da importância do conhecimento gramatical e do seu ensino. Seguidamente analisaremos as PFC de português do 4.º ano de escolaridade, 1.ª e 2.ª fases, realizadas em 2012/2013 e 2013/2014 e os EFN de português do 6.º ano de escolaridade, igualmente 1.ª e 2.ª fases nos mesmos anos letivos. Por último, teceremos as considerações finais.

3. Enquadramento teórico

3.1. Importância do conhecimento gramatical.

Desde cedo, a criança desenvolve conhecimentos linguísticos no que respeita à sua língua materna. Com efeito, quando iniciam o percurso escolar, os alunos já

possuem um conhecimento implícito sobre a língua. (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008). Depois desta aquisição inicial, necessita de conhecer a sua estrutura, funcionamento e os termos que designam os seus elementos, transformando o seu conhecimento implícito em saber explícito, iniciando a reflexão sobre a língua e as suas propriedades formais - consciência linguística. (Idem). A designação conhecimento explícito refere-se ao conhecimento sistemático e reflexivo do sistema intuitivo que os falantes de uma língua usam, assim como também as regras e princípios que regulam o seu uso oral e escrito (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997). Para Antunes (2012), a Gramática explícita reporta a “um conhecimento consciente e refletido da língua.” (p.25). De facto, utilizamos a língua pois conhecemos as regras inerentes à sua utilização, embora não tenhamos consciência desse saber, deste modo, ensinar Gramática trata-se de levar os alunos a tornarem-se conscientes de um conhecimento que já possuem mas do qual não têm consciência. (Guião de implementação do Programa (GIP-CEL) (2009).

A consciência linguística, estando diretamente ligada com o desenvolvimento de capacidades para um uso adequado da língua, possui um papel transversal e crucial para a aquisição de competências de escrita, leitura e oralidade. (Teixeira, Silva e Santos, 2011). Silva (2008) refere que “o ensino-aprendizagem da Gramática não só melhora as competências de leitura e escrita, como promove as capacidades de análise, síntese e de abstração que, exercitadas noutras áreas curriculares, concorrem para o desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais. (p.105). Os professores referem constantemente as lacunas dos alunos na produção textual, sejam de ordem sintática, morfológica ou ortográfica e na leitura, não reconhecendo automaticamente as palavras, evidenciando um inadequado desenvolvimento da consciência fonológica e desconhecimento das normas da Gramática. (Teixeira, Silva e Santos, 2011).

Tal como refere o PPEB (2009) a aprendizagem explícita da Gramática permite “o controlo das regras e a seleção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa” (p.2), sendo o CEL transversal aos diferentes domínios do português. Igualmente, Costa, Costa e Barbosa (2007), preconizam um ensino da Gramática em articulação com todos domínios da língua, nomeadamente no que refere à escrita, por exemplo, ao nível da microestrutura textual, da ortografia e da pontuação; no domínio da leitura, o conhecimento explícito de normas sintáticas complexas possibilita uma leitura proficiente; na oralidade, o conhecimento de Gramática possibilita, a título exemplificativo uma adequação do registo oral a distintos contextos de formalidade. Deste modo, para compreender e produzir impõe-se um conhecimento metalinguístico ativado sempre que se trata de um processamento da

língua. Tal como refere o Conselho da Europa (2001), o ensino da Gramática viabiliza o desenvolvimento das competências da língua que possibilitarão a execução de tarefas e atividades essenciais para situações de comunicação. Assim, o ensino da Gramática deve ser interligado com os demais domínios do português, “cessando” a prática letiva na qual a aprendizagem da escrita é separada da leitura e estas totalmente desvinculadas do ensino da Gramática, contribuindo para que o aluno não compreenda “quando, nem como, nem para quê, fazer uso daquilo que lhe ensinavam.” (Antunes, 2012, p.2). Corroborando esta ideia pode ler-se no documento MCP (2012, p.6)

No domínio da Gramática, pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da oralidade, da leitura e da escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios.

Sendo o ensino da Gramática realizado, pela maioria dos professores, de modo fragmentado e com base na memorização de conceitos e definições e na aplicação de regras e algoritmos, este foi gradualmente dissipando o seu destaque nas aulas de português. Consultando o GIP-CEL (2009) verificamos que nos estudos preparatórios que conduziram à elaboração dos novos programas de português foram observados e quantificados alguns dados, a saber: os alunos, em final de ciclo, possuem dúvidas e dificuldades na resolução de problemas e exercícios que envolvam conhecimento de Gramática; em realizar tarefas que convoquem explicitação de conhecimento gramatical e, ainda, que muitos docentes consideram que o trabalho sobre Gramática é menos útil do que o trabalho sobre as (outras) competências da língua. Assim sendo, é fundamental perceber as razões que condicionam o ensino e aprendizagem da Gramática e por que motivo estes problemas são tão persistentes.

Claro está, surgem justificações para os resultados escolares ao nível da falta de conhecimento gramatical, como: (i) a formação inicial e contínua de professores; (ii) o peso da Gramática nas provas; (iii) a instabilidade terminológica; (iv) as metodologias de ensino da Gramática; (v) a articulação entre os conteúdos de Gramática e as restantes competências. (Costa, Costa e Barbosa, 2007). Também o GIP – CEL (2009) salienta que a formação inicial de professores, o papel dos exames e as contradições existentes entre os próprios documentos orientadores. Carvalho (2012) critica negativamente a atual conceção dos manuais de português, afirmando que os textos literários são o pretexto para o ensino da Gramática sendo esta lecionada de forma

“atomística e descontextualizada, propondo atividades de oralidade e de escrita pouco profícuas” (p.3). Saliencia a sua má estruturação, compartimentação e artificialização, contraditando a lógica por competências, visada nos documentos reguladores. Afirma que “não se procura integrar em cada um destes domínios os itens linguísticos e gramaticais fundamentais, que são esclarecedores de um bom domínio da língua” (p.4); que os manuais perspetivam a Gramática somente como um fim em si mesmo ao invés de um meio para a comunicação, oral ou escrita, de forma correta e eficaz e ainda que veiculam um ensino tradicional, perspetivando a língua como produto e não como processo. O mesmo autor afirma ainda que o ensino do português se desenvolve demasiado em torno da metalinguagem, que não é realizada uma exploração prévia da consciência linguística e desaprova as incoerências terminológicas.

Notando as consequências inerentes à lecionação nestes moldes, os próprios documentos reguladores visaram recentemente uma alteração do perfil de ensino na área. De acordo com o preconizado no PPEB (2009), é necessário um reforço do CEL “nos vários estádios de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua e tendo em vista o ensino da Gramática. Um tal trabalho iniciar-se-á logo no primeiro ciclo, com expressa indicação nesse sentido.” (p.19). O mesmo documento refere que “mais importante que levar os alunos a memorizar definições de termos (um risco que agrava quando estão em causa termos metalinguísticos) é torná-los capazes de utilizar corretamente, em contexto, os respetivos conceitos.” (p.28). Pretende-se agora um ensino baseado na reflexão sobre a língua em que sejam analisadas as ocorrências fonológicas, lexicais, semânticas e textuais de acordo com a sua construção interativa e o seu contexto – consciência linguística. (Antunes, 2012).

3.2. As diretrizes oficiais para o ensino do Português - Instabilidade terminológica do conceito de Gramática.

Consideramos que a constante alteração terminológica possa ser um fator que motive os professores a, de certo modo, negligenciarem o ensino do domínio gramatical. Consultando os documentos norteadores da área do português, verificamos alterações várias que condicionaram inevitavelmente a prática letiva. Note-se que, nos programas de 1991, o estudo do Funcionamento da Língua (terminologia utilizada) era iniciado no 3.º e 4.º anos do 1.º CEB, sendo este, segundo Aires (2012), subestimado. Para Machado (2012) este documento preconizava uma abordagem da Gramática complementar ao trabalho realizado nas restantes competências, detendo somente um papel transversal. Claro está, como já referimos, que possui um papel oblíquo na aprendizagem das restantes competências mas tem, também, um papel crucial e

autônomo. O documento *Organização Curricular e Programas – 1.º CEB* (1998) mantém a nomenclatura para esta competência, bem como o seu ensino apenas no 3.º e 4.º ano do 1.º CEB. Em seguida, o *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais* (2001) denomina esta competência por Conhecimento Explícito da Língua (CEL) e considera-a, ao contrário do que anteriormente acontecia, nuclear, equiparando-a ao nível das restantes. Os dois documentos supracitados foram até 2011, data da revogação do *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais* (2001), reguladores da prática educativa em simultâneo levando, segundo Antunes (2012), a práticas distintas devido a díspares indicações e conceções relativas ao ensino do saber gramatical. Através da leitura do próprio GIP-CEL (2009) percebe-se que estes documentos possuíam indicações contraditórias legitimando práticas divergentes.

Em 2004 surge a *Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário* (TLEBS) que pretendia definir a terminologia linguística para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, suspensa em 2007 pelo MEC para revisão e discussão pública. A suspensão, derivada pela onda de contestação da comunidade docente, demonstra, por si só, a dualidade associada ao português que leva invariavelmente à instabilidade e discórdia no seu ensino. No ano de 2007, a *Conferência Internacional sobre o Ensino do português* (CIEP) proporcionou um vasto debate acerca do ensino da área e definiu recomendações nas quais se privilegia o estudo da Gramática. Em 2008, depois de revista a TLEBS, foi publicado o mesmo documento com a designação de *Dicionário Terminológico* (DT), definindo as terminologias a empregar na descrição e análise de diferentes aspetos do CEL e estudo de textos. Consultando o documento, verificamos que não estão presentes os termos *Conhecimento explícito da língua* e *Funcionamento da Língua*, demonstrando que o termo correto, de acordo com o DT será *Gramática*.

Homologado em 2009 e atualmente em vigor surge o PPEB (2009), tendo como referências o *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais* (2001); a *Língua Materna na Educação Básica* (1997); *Programa Nacional de Ensino do Português* (2006) e o DT (2008). *Conhecimento Explícito da Língua* é o termo utilizado, sendo que a sua aprendizagem se realiza logo no 1.º ano de escolaridade, prolongando-se por toda a escolaridade obrigatória. Segundo Aires (2012) o documento “revalorizou a área ao assumi-la, claramente, com uma competência nuclear” (p.1), tendo neste documento um estatuto idêntico ao das restantes competências. (Machado, 2012). O GIP – CEL (2009) justifica a utilização do termo CEL com o objetivo de afastar os programas anteriores deste e por considerarem que os alunos possuem um conhecimento implícito, que os possibilita expressar-se de modo competente e utilizar

a língua e as regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua, que proporcionará uma explicitação desse conhecimento.

Em 2010 surgem as *Metas de Aprendizagem*, posteriormente revogadas e substituídas pelas MCP (2012) que definem as capacidades essenciais que os alunos deverão adquirir no final de cada ano de escolaridade. Este documento, atualmente em vigor, define uma outra nomenclatura para o domínio em estudo - *Gramática*. Mais uma vez, dois documentos concomitantemente em vigor com denominações distintas para o ensino e desenvolvimento da mesma competência. Simultaneamente, encontra-se em vigor outra denominação, o termo *Funcionamento da Língua*, que era a designação atribuída pelas PFC do ano letivo 2012/2013, visível no documento relativo aos critérios de correção. Uma terminologia, a nosso ver, pouco coerente, pois, à data da realização destas provas o termo apresentado não estava de acordo com os documentos reguladores da prática letiva e que terão servido de base para a elaboração da referida avaliação. Salientamos, ainda, que na PFC de 2013/2014 utilizou-se o termo *Gramática*, indo ao encontro das orientações programáticas pelas quais se rege. Quanto aos EFN estes recorreram nos dois anos letivos em estudo ao termo CEL. Com a “reformulação” do DT no qual se pretendia regular os termos e conceitos sobre o CEL “de forma a acabar com a deriva terminológica”⁷ parece-nos contraditória esta dualidade de nomenclatura sob diretrizes emanadas pelos Órgãos de Gestão. Perante isto, afigura-se meritório questionarmo-nos sobre que outras contradições poderão estes documentos apresentar no decorrer do seu texto.

Em torno dos dois conceitos, o termo *Gramática* é, tal como refere Antunes (2012) “a designação internacionalmente conhecida do estudo dos factos e das estruturas linguísticas, comumente utilizadas por alunos, pais e professores” (p.23). Quanto à expressão *Conhecimento Explícito da Língua* esta assume que os alunos são falantes competentes, capazes de gerar eficientemente enunciados na sua língua fonética, morfológica, sintática e pragmaticamente. Porém, sendo muitas vezes substituído pelo acrónimo CEL, perde, segundo Machado (2012) “a essência do valor semântico da designação” (p.14). Ainda assim, sublinhamos que mais importante, independentemente da nomenclatura utilizada, é efetivamente que os docentes trabalhem articuladamente esta competência, com as restantes, entendendo-a como fulcral para a aprendizagem da língua e como uma ferramenta essencial para a leitura,

⁷ <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=15>, consultado a 24 de setembro de 2014.

escrita e oralidade. No entanto, ressaltamos, tal como Costa, Costa e Barbosa (2007), que “estas oscilações” potenciam a insegurança e a dúvida, culminando no erro de se considerar a possibilidade de os conteúdos de Gramática serem “postos de parte”, uma vez que “são instáveis, pouco claros” (p.160). Assim, seria essencial a existência de um referencial terminológico que harmonizasse todos os documentos da área.

3.3. A Gramática no Programa de Português do Ensino Básico (2009) e nas Metas Curriculares de Português (2012).

Consideramos que os Órgãos de Gestão têm revelado estar cientes da importância do ensino da língua, bem como da necessidade de adequar constantemente as orientações curriculares às modificações da sociedade e aos desafios que estas acarretam. Note-se o lançamento do PNL (Plano Nacional de Leitura) (2006); a realização da conferência internacional sobre o ensino do português (2007); o DT (2008); a implementação do PPEB (2009) e as MCP (2012). Documentos e materiais que direcionam o trabalho e a prática docente devendo ser, segundo Teixeira, Silva e Santos (2011), utilizados não de forma mecânica e acrítica mas compreendidos em profundidade contribuindo para uma prática educativa consciente e fundamentada, em função do grupo e do contexto concreto em que este se insere.

Para o ensino do português, os dois documentos reguladores que deverão ser colocados na primeira linha do labor pedagógico contêm indicações precisas, devendo ser, ambos, utilizados em estreita articulação permitindo uma intervenção coerente e coesa. No entanto, e apesar de o mais recente ter como referência o PPEB (2009), estes são distintos e, em determinados aspetos, parecem-nos contraditórios, tanto no que refere à estrutura e modo de organização, como no que concerne à terminologia utilizada. Focando a nossa atenção no que pertence ao saber gramatical, o PPEB (2009) está estruturado por competências, descritores de desempenho e respetivos conteúdos, sendo a nomenclatura para “este saber” é CEL. Um último apontamento recai no facto de estar construído para o 1.º CEB por blocos de dois anos, dando autonomia ao docente para gerir a sua leção de acordo com os ritmos de aprendizagem do grupo e em harmonia com o que for estabelecido pelos documentos da instituição. Isto não impede a sugestão de orientações de gestão, devendo o professor ter em conta alguns pressupostos enunciados, tal como o da progressão e da lógica de complementaridade. No 2.º CEB, os dois anos de escolaridade estão agrupados num só bloco. Já nas MCP (2012) deparamo-nos com domínios – o que nos parece corresponder às competências enunciadas no PPEB (2009); seguidos de subdomínios, para os quais se definem objetivos gerais que, por sua vez, se desdobram em descritores de desempenho. Este

documento altera a denominação de CEL para Gramática. Salientamos ainda que os domínios estão definidos por cada ano de escolaridade.

Efetivamente, não é raro ouvir-se em contexto escolar “agora não se diz CEL, é Gramática”; “as planificações têm de ser feitas com base nas metas”; “o PPEB (2009) já não está em vigor”; “os conteúdos são os que estão nas Metas”; entre outras afirmações. Ora, embora estas tenham com base o empirismo, são suficientes para “nos colocarmos” algumas questões, nomeadamente: uma vez que as MCP (2012) devem “identificar os desempenhos que traduzem os conhecimentos”, será que podem ser consideradas como o documento no qual constam os conteúdos a aprender? Se o documento indica as capacidades que se querem ver desenvolvidas, será que o PPEB (2009) era demasiado exigente, uma vez que estas apresentam apenas o que é essencial e sobretudo prioritário? Se houve a preocupação de as formular [as Metas] de forma clara e precisa de modo a que os professores saibam exatamente o que se pretende que o aluno aprenda, o que se pretende quando no documento se lê que é importante não esquecer que, uma vez alcançadas, é possível e desejável ir mais além, sendo o professor quem deve decidir por onde e como prosseguir? Não temos resposta para estas (e outras) perguntas, mas estamos em crer que o texto mais recente é redutor, parecendo, inclusivamente, que se registam prioridades diferentes das estabelecidas no PPEB (2009). Para tanto, veja-se a figura 1 – *Do Programa de Português do Ensino Básico às Metas Curriculares de Português (1º ano)*.

Programa de Português Competência do CEL – 1º e 2º anos		Metas Curriculares Domínio da Gramática – 1.º ano
Descritores de desempenho: <ul style="list-style-type: none"> • Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos (1) <ul style="list-style-type: none"> • Segmentar e reconstituir a cadeia fónica • Discriminar os sons da fala • Articular corretamente os sons da língua • Produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos • Comparar dados e descobrir regularidades (1): <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações de semelhança e diferença entre sons • Identificar rimas • Explicitar regras e procedimentos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e explicitar sons da língua • Identificar ditongos • Identificar sílabas • Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (2) 	Conteúdos <ul style="list-style-type: none"> • Sons e fonemas (D.T.B.1.1.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: Descobrir regularidades no funcionamento da língua <p>- Descritores de Desempenho: Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático – o ou –a). Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem a regra geral (acrescentar –s ao singular), incluindo os que terminam em –m e fazem o plural em –ns (fim, bom, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: Compreender formas de organização do léxico <p>- Descritores de Desempenho: A partir de atividades de oralidade, verificar que há palavras que têm significado semelhante a outras que têm significado oposto.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Vogais: oral e nasal; consoantes • Ditongos • Sílabas, monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo. Sílabas tónica e sílaba átona • Entoação declarativa 	

Programa de Português Competência do CEL – 1º e 2º anos		Metas Curriculares Domínio da Gramática – 1.º ano
Descritores de desempenho: <ul style="list-style-type: none"> • Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos (1) • Segmentar e reconstituir a cadeia fônica • Discriminar os sons da fala • Articular corretamente os sons da língua • Produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos • Comparar dados e descobrir regularidades (1): • Estabelecer relações de semelhança e diferença entre sons • Identificar rimas • Explicitar regras e procedimentos: • Identificar e explicitar sons da língua • Identificar ditongos • Identificar sílabas • Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (2) 	Conteúdos <ul style="list-style-type: none"> • Sons e fonemas (D.T.B.1.1.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: Descobrir regularidades no funcionamento da língua <p>- Descritores de Desempenho: Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático – o ou –a). Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem a regra geral (acrescentar –s] ao singular), incluindo os que terminam em –m e fazem o plural em –ns (fim, bom, etc.)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Vogais: oral e nasal; consoantes • Ditongos • Sílabas, monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo. Sílabas tônica e sílaba átona • Entoação declarativa 	

Figura 1 – Do Programa de Português do Ensino Básico às Metas Curriculares de Português (1º ano)

Analisando a figura 1, uma comparação entre o PPEB (2009) e as MCP (2012) no que concerne ao CEL e Gramática, respetivamente, verificamos que, embora este seja apenas um exemplo, os descritores de desempenho, no 1.º CEB são invariavelmente os mesmos, sendo que no 2.º e 3.º CEB já se poderão ler como processos de operacionalização. Relativamente aos conteúdos, verifica-se que é dada a indicação do documento a utilizar pelo professor - (DT) - e do plano a trabalhar B1.1, que corresponde ao plano fonológico. Os conteúdos que se encontram escritos a negrito são aqueles nos quais a aprendizagem integra o recurso à metalinguagem, os que estão com traço simples indicam os conteúdos a trabalhar sem o uso metalinguístico. No entanto, e a título exemplificativo, ao efetuar-se uma leitura na coluna da direita, nas MCP (2012) observa-se que os conteúdos imbricados nos objetivos e nos descritores de desempenho em nada se relacionam com os preconizados no PPEB (2009). Atente-se na figura 2 – *Do Programa de Português do Ensino Básico às Metas Curriculares de Português (2º ano)*.

Programa de Português <u>Competência do CEL – 1º e 2º anos</u>	Metas Curriculares <u>Domínio da Gramática – 2.º ano</u>
	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: <i>Explicitar regularidades no funcionamento da língua</i> <p>- Descritores de Desempenho: Identificar nomes Identificar o determinante artigo (definido e indefinido) Identificar verbos Identificar adjetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: <i>Compreender formas de organização do léxico.</i> <p>- Descritores de Desempenho: A partir de atividades de oralidade e de leitura, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.</p>

Figura 2 – Do Programa de Português do Ensino Básico às Metas Curriculares de Português (2º ano)

Dos planos considerados no DT – plano da língua, variação e mudança (DT A); plano fonológico (DT B1); plano morfológico (DT B2); plano das classes de palavras (DT B3); plano sintático (DT B4); plano lexical e semântico (DT B5 e B6); plano discursivo e textual (DT C); plano da representação gráfica e ortográfica (DT E); com exceção do DT A, todos os planos estão contemplados nos PPEB (2009), no 1.º e no 2.º anos de escolaridade, enquanto para estes mesmos anos, nas MCP (2012) o plano em foco é o da morfologia. Parece-nos, assim, que os documentos que regulam o ensino do Português apresentam diferenças que poderão condicionar, de algum modo, a prática letiva dos docentes da área e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos e os seus resultados escolares, sobretudo ao nível da avaliação externa.

3.4. Em torno do conceito de avaliação.

Para falarmos sobre a avaliação sumativa interna e externa importa definir primeiramente o seu conceito. A avaliação aparece profundamente ligada à educação sendo que, embora parte integrante e constante do discurso dos intervenientes nas suas práticas letivas, adquire uma multiplicidade de significações de acordo com as opções de quem a interpreta, conceptualiza e aplica. A Assembleia da República estabeleceu no ano de 2012, através da lei n.º 139/2012 os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e

a desenvolver pelos alunos do ensino básico e secundário, definindo que a “avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (artigo 23º).

Segundo Lobo (1996) avaliar consistia em classificar, medir, selecionar e seriar, porém, um processo alvo de consecutivas alterações relacionando-se muito mais, atualmente, com pensar, ensinar, aprender e ensinar a aprender sendo, agora, um instrumento de formação. Ribeiro (1997) distingue a classificação, que possui um papel seletivo, da avaliação, que pretende ser descritiva e (in)formativa. Diferencia três tipos de avaliação, tal como o Decreto-lei enunciado, a saber: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. A avaliação diagnóstica realizar-se-á no preâmbulo do ano letivo fundamentando estratégias de diferenciação pedagógica, superação de eventuais dificuldades, facilitação da sua integração e de apoio à orientação escolar e vocacional; a avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, permitindo a recolha de informação, evidenciar o desenvolvimento da aprendizagem possibilitando um ajustamento dos processos e estratégias; por fim, a avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global classificando e certificando o desempenho e inclui a avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e órgãos de gestão e administração das instituições e avaliação sumativa externa da responsabilidade dos serviços ou entidades do MEC designados para o efeito. Alves (2007) defende ainda uma outra tipologia, a avaliação aferida, com o objetivo fornecer informações relativamente ao desempenho escolar dos alunos, face ao desenvolvimento de competências consideradas essenciais para cada ciclo. Socorrendo-se, para isso, das provas, que lhes darão as informações necessárias sobre a prestação dos alunos, possibilitando estabelecer o nível de qualidade do ensino pressionando as instituições para desenvolver estratégias tendentes à melhoria da sua prestação. Rosário (2007) apresenta, em nosso entender, uma excelente síntese para as funções dos diferentes tipos de avaliação, ora, prever/orientar (avaliação diagnóstica), regular/facilitar a aprendizagem (avaliação formativa) e certificar/controlar (avaliação sumativa).

Podemos distinguir ainda a avaliação quantitativa e qualitativa. Com efeito, para Alves (2007) a avaliação quantitativa tem como objetivo quantificar o desempenho cognitivo e as capacidades dos alunos, de acordo com determinado padrão, parecendo “menosprezar” o facto de a sociedade ser totalmente heterogénea. Contrapõem-se a avaliação qualitativa que se centra na compreensão dos processos, dos sujeitos e da aprendizagem. Para Mendéz (2002) aprendemos com e a partir das práticas de avaliação, atuando esta ao serviço do conhecimento e da aprendizagem, pois para o

autor “aprendemos com a avaliação quando a convertemos em actividade de conhecimento, e com o momento da correcção quando o convertemos em acto de aprendizagem. Só quando asseguramos a aprendizagem podemos assegurar a avaliação” (p.16). Segundo este, as práticas avaliativas deverão cumprir alguns requisitos, nomeadamente, a avaliação deverá ser democrática; formativa; negociável; transparente; processual, contínua e integrada; motivadora e orientadora.

O processo de avaliação, parte integrante e indissociável do ensino, constitui um instrumento regulador, orientador do percurso escolar e simultaneamente certificador das aprendizagens dos alunos, do cumprimento do currículo e detentor de possíveis insuficiências e dificuldades, permitindo uma reorientação do trabalho escolar. A avaliação de aprendizagens é assim um conceito polissémico, cuja definição vem sendo alterada ao longo da evolução da sociedade, das diferentes concepções de educação e currículo e com os modelos de ensino e aprendizagem. (Rosário, 2007).

3.4.1. A avaliação sumativa interna.

Quanto à avaliação sumativa interna, esta é realizada, com alguma autonomia, pelas instituições de ensino que deverão adaptar o currículo às características dos seus alunos. Segundo o Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho é necessária a “articulação do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende” (artigo 3º, alínea K). Tendo em conta o Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro, os critérios de avaliação deverão ser definidos pelo conselho pedagógico da escola, tendo em conta as orientações do currículo e outras do ME, devendo o processo incidir sobre os conteúdos definidos nos programas e ter como referência as metas curriculares. A avaliação interna visa, segundo a mesma legislação, informar o aluno e encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem definida para cada área disciplinar e a proporcionar a tomada de decisões relativamente ao percurso escolar do aluno. No 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade do 1.º CEB e no 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB esta é a única tipologia de avaliação de que são alvo os alunos, sendo que somente no 4.º e no 6.º anos de escolaridade são avaliados também externamente.

3.4.2. A avaliação sumativa externa.

No que refere à avaliação sumativa externa, trata-se de um processo que acompanha a avaliação interna que, através da PFC e do EFN, permite a obtenção de resultados uniformes e fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas e dos conhecimentos dos conteúdos programáticos definidos

para cada área sujeita a esta tipologia de avaliação. Esta avaliação é da responsabilidade dos serviços do MEC e incide sobre os conteúdos definidos nos programas, embora tenham como referência as metas curriculares em vigor definidas para os três ciclos do ensino básico. De acordo com o Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro “as provas finais nacionais de português a realizar pelos alunos dos 4.º e 9.º anos, em 2012 -2013, e pelos alunos do 6.º ano, em 2012-2013 e em 2013-2014, mantêm como referência os programas em vigor, aplicando-se supletivamente as metas curriculares de português (...) entende-se por aplicação supletiva das Metas Curriculares a sua utilização na medida em que esclarecem e priorizam os diversos objetivos dos programas, sem entrar em conflito com estes.” (p.39854)

Para Fernandes (2004), este tipo de avaliação tem a função de certificar - comprovar que um dado aluno possui um conjunto de saberes; selecionar - permitir a progressão escolar; controlar - permitir que provas estandarizadas assegurem a lecionação de estipulados conteúdos programáticos; monitorizar - publicar os *rankings* de escolas de acordo com os desempenhos dos alunos - e motivar - permitir ao aluno alcançar os resultados desejados. Assim, “estas” provas de avaliação constituem um instrumento de intervenção e de regulação a diferentes níveis: macro, uma vez que regulam e monitorizam o sistema educativo; meso, na medida em que potenciam a organização da escola e novas dinâmicas de trabalho entre os professores e nível micro, em virtude de existir uma regulação das práticas pedagógicas, intervindo no próprio processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Poinha, 2012). Estas provas são, segundo o enquadramento legislativo definido pelo Despacho n.º 2351/2007, de 14 de fevereiro, que estabelece a universalização das provas (2007 a 2012), o instrumento mais eficaz para gerar indicadores que possibilitem verificar as aprendizagens, a adequação dos programas e a conformidade das práticas letivas, perspetivando alterações para a obtenção de melhorias significativas nos resultados.

A avaliação externa pretende, segundo Fonseca e Manuel (2010), obter informações acerca da qualidade do desempenho do ensino, a publicação dos resultados e a elaboração de *rankings* de escolas tendo em conta os resultados dos alunos nestes exames. Assim, permitem aos encarregados de educação utilizarem essa informação quando, a seu tempo, podem decidir sobre o percurso escolar dos seus educandos, fomentando a concorrência entre os diferentes estabelecimentos de ensino e, conseqüentemente, o aumento da sua qualidade. A investigação recente (Afonso, 2002; Fonseca e Manuel, 2010) tem afirmado que o Estado modificou a sua ação, transformando-se em “Estado Avaliador” ao invés de “Estado Educador.” Assim,

contrapõem-se a crescente autonomia concedida às instituições escolares, tal como a formação de agrupamentos e as políticas de territorialização com os crescentes mecanismos de avaliação externa. Silva e Silva (2011) questionam se o objetivo desta avaliação externa será melhorar o sistema ou se, pelo contrário, apenas controlá-lo.

O MEC apresenta uma outra visão relativamente a esta avaliação, pois num dos relatórios do IAVE (2010) estas provas são apontadas como um fator extrínseco de motivação para a comunidade educativa possibilitando balizar o trabalho desenvolvido pelos professores; garantir a homogeneidade no trabalho do currículo; controlar os níveis de exigência das tarefas e das aprendizagens, sustentando a ação dos docentes; permitir uma análise dos dados tendo em vista regular a aprendizagens; melhorar a planificação, elaboração de materiais e a preparação de aulas; motivar os alunos para o estudo; contribuir para a realização de aprendizagens mais complexas e enriquecedoras para a formação dos alunos; melhorar a elaboração de instrumentos de avaliação tendo em vista a melhoria da avaliação interna e permitir o trabalho colaborativo e autónomo na preparação e/ou correção dos exames, promovendo a identificação de possíveis lacunas de aprendizagem e de procedimentos a melhorar assegurando a dimensão formativa associada ao processo de avaliação. Embora não concordemos com todos os aspetos enunciados, pois não consideramos que as provas e exames *per si* possam ser um fator extrínseco de motivação para os intervenientes da ação educativa, pois trata-se de um momento de grande tensão e preocupação para os intervenientes; nem tão pouco consideramos que estas provas e exames possam permitir uma análise dos dados tendo em vista regular as aprendizagens, por razões que se prendem com os resultados que adiante o nosso estudo comprova

. Ainda assim, reconhecemos a importância da avaliação externa, essencialmente porque permite uma observação geral relativa ao ensino e de determinada área, tendo em vista a melhoria das práticas letivas embora ressaltemos negativamente a sua estrutura rudimentar; os rígidos critérios de correção, sobretudo no que refere ao grupo destinado a avaliar o Funcionamento da Língua; os relatórios baseados em classificações quantitativas; o facto de os alunos não terem acesso à sua prova depois de corrigida e ainda os próprios resultados das provas que demonstram que a aprendizagem dos alunos não está atualmente a ter o efeito esperado. Talvez por isso não seja consensual a eventual qualidade dos seus resultados. Alguns autores (Casassus, 2009 e Esteban, 2009), embora se debrucem sobre a realidade brasileira, defendem que estas provas estandardizadas acarretam somente consequências negativas para o ensino devendo, por isso, ser abolidas. Outros (Eurydice, 2009 e

Stobart, 2008), ainda que reconheçam a necessidade urgente de melhoria destes instrumentos, consideram que se tornam inevitáveis podendo ser um fator de melhoria das aprendizagens e da qualidade do ensino. Fernandes (2004) salienta que estes instrumentos podem ser um fator moderador das avaliações internas; introduzir práticas inovadoras de ensino e avaliação; contribuir para a avaliação do sistema educativo e na melhoria da tomada de decisões do mesmo; auxiliar as escolas na melhoria dos seus projetos e indicar quais os conteúdos mais relevantes para a aprendizagem. Todavia, aponta algumas desvantagens, defendendo que se centra essencialmente nos conhecimentos académicos, deixando de parte outras competências integrantes das funções escolares; condiciona objetivos e estratégias, o envolvimento e as atitudes dos alunos em relação às aprendizagens; pode induzir a práticas fraudulentas; influenciar as escolas a concentrarem os seus esforços nos alunos que têm mais possibilidades de sucesso e ainda pode conduzir à discriminação, ao invés da integração dos alunos.

Importa salientar ainda uma conceção apresentada por Alves (2007). Este refere que a avaliação externa serve de base para a definição do que deve ser aprendido e avaliado no ano seguinte. Pretendendo avaliar o grau de consecução dos objetivos definidos no currículo oficial, as provas elaboradas anualmente pelos órgãos oficiais exercem pressão sobre os docentes, assumindo o estatuto de modelo de referência sobre as práticas pedagógicas e avaliativas realizadas nas escolas. De facto, as atividades efetuadas em sala de aula têm como referência os conteúdos e competências que as provas e exames definem como prioritários; ora, procurando preparar os alunos para este momento de avaliação é de esperar que as práticas avaliativas sigam como exemplo o tipo de avaliação efetuado pelos órgãos oficiais. Deste modo, o mesmo autor considera que os órgãos de gestão não só instituem o currículo oficial, como impõem o modelo que rege as formas de avaliação, standardizando-as. Neste sentido, a avaliação interna é fortemente influenciada pelas práticas de avaliação externa, essencialmente devido ao sentimento de pressão que inibe os professores de avaliarem de acordo com os seus princípios, o seu perfil docente e a heterogeneidade da turma, mas, antes, em conformidade com as práticas de quem institui o currículo e que avalia de modo externo. Assim, a avaliação realizada internamente pelos professores será, também ela, reflexo do currículo, uma vez que os docentes se regem pelas provas realizados no âmbito da avaliação externa que evidenciam o que se quer que se ensine.

4. Opções Metodológicas

Visto que pretendemos compreender, descobrir, descrever e gerar hipóteses sobre um fenómeno particular recorrendo a uma amostra específica não aleatória, neste

caso as PFC e os EFN de português do 4.º e 6.º anos de escolaridade e a sua possível articulação com os documentos reguladores do ensino do português, a nossa investigação assume contornos metodológicos de natureza qualitativa, inserindo-se no estudo de caso. Segundo Ponte (1994) um estudo de caso debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica, supostamente única em diferentes aspetos, descobrindo aquilo que a torna mais essencial e característica, contribuindo para a compreensão global do fenómeno em análise. Para o autor, os estudos de caso são sempre descritivos e analíticos, pois não pretendem modificar a situação mas, antes, compreendê-la; não são experimentais, porque o investigador não tem controlo e manipulação sobre os acontecimentos e são investigações de natureza empírica, na medida em que se relacionam com o trabalho de campo ou documental.

Para Fidel (1992), o objetivo de um estudo de caso é a compreensão do evento em análise e simultaneamente o desenvolvimento de teorias mais genéricas a respeito do fenómeno em investigação. Do mesmo modo, Ponte (1994) salienta que possibilitam “compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à sua melhoria. O seu objectivo fundamental é proporcionar uma melhor compreensão de um caso específico” (p.10). Este tipo de estudo, pode ser conduzido sob três propósitos, são eles: explorar, descrever ou explicar (Yin, 1994). Consideramos que a nossa investigação se relaciona com todos eles, visto que procuramos explorar as provas e os documentos reguladores da prática letiva do português; descrever e analisar os itens das provas no domínio do conhecimento gramatical e critérios de correção em comparação com o conteúdo do PPEB (2009) e MCP (2012) e explicar as possíveis causas dos resultados escolares.

Embora não seja o nosso principal objetivo e alguns autores não concordem com esta possibilidade (Punch, 1998; Gomes, Flores e Jimenez, 1996), julgamos ser possível extrapolar os resultados da investigação para outros casos análogos, especialmente devido às semelhanças que apontam as provas e exames anualmente e porque tentamos interpretar este caso específico através de proposições e hipóteses, sendo a nossa generalização analítica ou teórica (Stake, 1995), em virtude de se contrapor à generalização científica da investigação experimental clássica.

5. Análise dos Enunciados das Provas de Final de Ciclo e dos Exames Finais Nacionais

5.1. Prova Final de Ciclo referente ao 1.º CEB – 1.ª e 2.ª fases (2013).

Atentemos, então, na primeira questão do grupo II. Nas provas de ambas as fases – 1.ª e 2.ª – é solicitado que completem duas frases, selecionando uma palavra,

de duas apresentadas, de acordo com o sentido da frase. Na 1.^a fase, os alunos devem selecionar em 1. a) *à* ou *há* para a frase: *Achas que ___ algum filme de sereias?* e em 1. b) *querer* ou *crer* para a frase: *Depois do filme, ele vai ___ em sereias.* Na 2.^a fase, os alunos selecionar em 1. a) *trás* ou *traz* para a frase: *Ruy, sem olhar para ___, tomou uma decisão* e selecionar em 1. b) *haver* ou *a ver* para a frase: *A falta de coragem nada teve ___ com o resultado alcançado.* Analisando os critérios de correção, as respostas válidas para a 1.^a fase são *há* em a) e *crer* em b) e na 2.^a fase *trás* em a) e *a ver* em b). No âmbito do CEL do PPEB (2009), o item de seleção em formato de completamento (pois implica a escolha da resposta a partir de várias opções dadas através do preenchimento de espaços em branco numa frase) enquadra-se no plano da representação gráfica e ortográfica referente ao descritor de desempenho *Explicitar regras e procedimentos: identificar palavras homónimas, homófonas e homógrafas.* Mas, analisando a estrutura do item e comparando-a com o descritor de desempenho, consideramos que não se encontra em total concordância, pois não é solicitado que explicitem as regras e procedimentos da diferença entre “grafia” e “fonia”, nem mesmo que recorram à metalinguagem para identificar as palavras. Nas MCP (2012), tendo em conta o domínio Gramática (4.º ano) a questão não se enquadra em nenhum dos descritores de desempenho previstos. Verificando os objetivos do domínio Gramática, para todos os anos de escolaridade do 1.º CEB, não encontramos igualmente nenhuma referência ao conteúdo desta questão, o que evidencia que, caso os professores tenham preparado os seus alunos exclusivamente por este documento, visto que se trata do texto de “referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa” (MCP, 2012, p.4) não lecionaram este conteúdo. Ainda assim, é um objetivo do documento que os alunos saibam escrever corretamente palavras homófonas, veja-se o descritor de desempenho *Escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros, com especial atenção a homófonas mais comuns* integrante do objetivo *Desenvolver o conhecimento da ortografia* do domínio Leitura e Escrita de 4.º ano. Questionamo-nos se este documento considera somente importante a leitura e escrita correta destas palavras, desvalorizando as regras de relação fonética, gráfica ou semântica entre as mesmas.

Veja-se, agora, a segunda questão do grupo II. Nas 1.^a e 2.^a fases, os alunos necessitam de escrever uma frase, dando a determinada palavra uma acessão diferente, contextualizando-a de modo adequado. Na prova da 1.^a fase, a frase apresentada é: *A escultura de mármore tinha a altura de um rapaz*, devendo ser a palavra *altura* utilizada numa nova frase, revestindo-se de um outro significado. Na da 2.^a fase, a frase apresentada é: *O curso de água era pouco profundo*; desta vez a

alteração deveria focalizar-se em *curso*. Sendo uma pergunta de construção de resposta curta, pois implica a apresentação de uma expressão, a sua classificação é dicotómica, ou seja, a cotação do item só é atribuída às respostas corretas, embora possa estar prevista pontuação para respostas parcialmente corretas, de acordo com critérios específicos. No que concerne ao CEL do PPEB (2009) o item pode enquadrar-se apenas no plano da representação gráfica e ortográfica referente ao mesmo descritor de desempenho da questão anterior, a saber: *Explicitar regras e procedimentos: identificar palavras homónimas, homófonas e homógrafas*. No entanto, consideramos que o descritor de desempenho não se encontra em total coerência com a questão, na medida em que não era novamente solicitado aos alunos que explicitassem as razões da sua escolha, recorrendo, inclusivamente, à metalinguagem. À semelhança do item anterior, também este não se encontra nas MCP (2012), no domínio da Gramática, nem mesmo realiza qualquer alusão ao conteúdo referente às relações de sentido entre palavras escritas. Apesar destas duas primeiras questões serem diferentes na sua estrutura, abordam um mesmo conteúdo, as relações entre palavras escritas e entre grafia e fonia, o que nos leva a considerar que estes sejam considerados de particular relevância para o ensino. Porém, o facto de não estarem presentes no documento MCP (2012), no que respeita ao domínio Gramática, contribui para que não se observe articulação entre documentos norteadores da prática e a avaliação externa.

Na terceira questão do grupo II, na 1.^a fase, novamente uma pergunta de construção de resposta curta, na qual os alunos necessitam de transcrever apenas o adjetivo da seguinte frase: *A avó era uma senhora orgulhosa da sua posição*. Tendo em conta os critérios de correção, o aluno deveria transcrever *orgulhosa*. Na 2.^a fase, a frase apresentada é: *Houve atletas que chegaram atrasados ao estádio*, sendo considerado correto apenas a transcrição da palavra *atrasados*. Relativamente ao PPEB (2009), mais concretamente ao CEL, o item enquadra-se no plano das classes de palavras referente ao descritor de desempenho *Explicitar: identificar as características que justificam a inclusão (ou exclusão) de palavras numa classe*. Trata-se de um descritor de desempenho bastante abrangente, pois abarca várias classes, estando em concordância com o que é solicitado no item, discordando apenas do termo *explicitar* que não traduz o solicitado na questão. Quanto às MCP (2012) no domínio Gramática, o item refere-se ao objetivo *Reconhecer classes de palavras* e ao descritor de desempenho *Integrar as palavras nas classes a que pertencem: b) adjetivo: qualificativo e numeral*. Afigura-se uma concertação entre o texto que serve de referencial para a

avaliação externa, as MCP (2012) e o PPEB (2009), sendo que a terminologia utilizada pelo documento mais recente se relaciona verdadeiramente com o que é solicitado.

Quarta questão do grupo II - os alunos necessitam de conjugar verbos apresentados no infinitivo em diferentes tempos verbais. Na 1.^a fase, *mergulhar* e *estar* (pretérito perfeito do indicativo); *partir* e *ter* (presente do indicativo) e *ser* e *viver* (futuro do indicativo). Tendo em conta os critérios de correção são aceites como corretas as respostas *mergulharam* e *estiveram*; *partem* e *têm* e, por último, *serão* e *viverão*. Na 2.^a fase, os alunos necessitam de conjugar os verbos *ser* e *ter* (pretérito perfeito do indicativo); *estar* e *conversar* (presente do indicativo) e *responder* e *decidir* (futuro do indicativo). Eram aceites as seguintes respostas: *foram* e *tiveram*; *estão* e *conversam* e *responderão* e *decidirá*. Trata-se de uma questão de completamento, pois implica a produção de uma resposta cuja estrutura e cuja extensão dependem das instruções de realização, visando o preenchimento de espaços em branco numa frase de dados não fornecidos pelo enunciado. Este item enquadra-se no plano morfológico referente ao descritor de desempenho *Explicitar regras e procedimentos: explicitar algumas regras de flexão nominal, adjetival, pronominal e verbal (verbos regulares)* (PPEB, 2009). Neste caso, consideramos um descritor de desempenho demasiado abrangente, visto que, na PFC, o exercício se cinge somente à flexão verbal. Importa sublinhar que, mais uma vez, não é solicitado aos alunos que explicitem o “porquê” das suas escolhas, de regras e de procedimentos, parecendo-nos que as respostas poderiam ser apresentadas (quase) intuitivamente por falantes para quem o português é língua materna – não fosse o (des)conhecimento de desinências como as da 3.^a pessoa do plural do futuro do indicativo. No âmbito das MCP (2012), no domínio Gramática, o item em análise correspondia ao objetivo *Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático* e ao descritor de desempenho *Conjugar verbos regulares e verbos irregulares muito frequentes no indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro) e no imperativo*. Consideramos que este descritor, apesar de ser bem mais específico, cingindo-se somente à conjugação verbal é, de algum modo, redutor em termos de aprendizagem, pois “prende” à situação de conjugação e isso não implica que haja aprendizagem relativa ao uso dos tempos verbais indicados. Note-se, também, que os alunos, para a consecução das suas respostas, tinham a indicação do tempo verbal a utilizar, sem que para isso necessitassem de refletir, se quer, acerca do contexto do respetivo uso. Ao contrário do PPEB (2009), o documento MCP (2012) não contempla a flexão nominal, adjetival e pronominal, destacando os verbos regulares e irregulares.

Finalmente, na quinta questão os alunos devem selecionar, de entre quatro opções, o predicado de uma frase, uma questão de seleção com formato de escolha múltipla. Na 1.^a fase, a frase apresentada é: *Uma roseira e uma bela escultura de mármore decoravam o canteiro* e na 2.^a fase: *Os atletas deram uma justificação ao diretor*. Os critérios de correção indicam, para o primeiro caso - *decoravam o canteiro* - e para o segundo - *deram uma justificação ao diretor* – percebendo-se a eventual influência do DT pois chegou a verificar-se, em situações de avaliação interna, que o predicado era constituído unicamente pelo verbo. Tanto no PPEB (2009) - descritor *Explicitar regras e procedimentos: - identificar funções sintáticas* (plano sintático) – como nas MCP (2012) – descritor de desempenho *Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito e predicado* – se pode verificar que o ser capaz de identificar funções sintáticas, neste caso o predicado, é tido como fundamental em ambos os documentos.

5.2. Prova Final de Ciclo referente ao 1.º CEB – 1.ª e 2.ª fases (2014).

Relativamente ao primeiro item da PFC é solicitado, quer na 1.^a como 2.^a fase que assinalem com X a única opção correta, sendo uma resposta de seleção de escolha múltipla. Na 1.^a fase a questão é: *Qual dos conjuntos de palavras contém apenas palavras esdrúxulas?* As opções: impenetrável, terrível, névoa; manhãs, ninguém, mistério; pérolas, amarelíssima, árvores ou húmidos, contíguo, escuridão. A única opção correta, de acordo com os critérios é: *pérolas, amarelíssima, árvores*. Na 2.^a fase, assinalam o conjunto de palavras esdrúxulas assinalam o grupo de palavras graves de entre os quatro seguintes: *árvores, condão, minúsculas; estrela, difícil, secretos; varinha, espetacular, lenhador e atenção, mágicas, frutos*. Estaria correto assinalar o conjunto *estrela, difícil, secretos*. No PPEB (2009), na competência CEL (3.º e 4.º ano), a questão enquadra-se no plano fonológico no descritor de desempenho *Explicitar regras e procedimentos: classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica*, o que vai ao encontro do solicitado, apesar de, mais uma vez, o verbo *explicitar*, que se relaciona com ações como “esclarecer” ou “explicar”, não se enquadrar naquilo que é solicitado, pois é objetivo selecionar e assinalar palavras quanto à posição da sílaba tónica. Nas MCP (2012), a questão não surge nos objetivos e descritores de desempenho do domínio Gramática de 4.º ano de escolaridade. Consultando o domínio Gramática para o 3.º ano de escolaridade, verificamos que a questão se relaciona com um dos seus objetivos: *Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português* referente ao e descritor de desempenho: *Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica*. Ainda que a “definição das metas por ano de escolaridade teve em vista a clarificação dos conteúdos de aprendizagem em cada ano, a responsabilização pelo seu

ensino em um momento determinado do percurso escolar (naturalmente sem prejuízo da sua consolidação nos anos seguintes)”, temos dúvidas se, de facto, os docentes irão considerar, aquando da preparação dos seus alunos, que um conteúdo a trabalhar no 3.º ano de escolaridade seja alvo de abordagem, ou se os professores se cingirão à leção dos conteúdos definidos para o 4.º ano de escolaridade. Além disso, e de acordo com a respetiva introdução, o documento “organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino.” (p. 4) Questionamo-nos se não irão considerar os professores que o “essencial” é aquilo que se encontra especificado para cada ano de escolaridade.

Na questão dois, é solicitado que definam, se cada uma das seguintes palavras: *misterioso; desinteresse; lutadora; incapaz; rapidamente* e *reencontro*, na 1.ª fase, e *inquieta, lenhador, sobrenome, clareira, famosa* e *desgraça*, na 2.ª fase, são palavras com prefixo ou palavras com sufixo, devendo colocá-las na coluna correta, sendo assim uma pergunta de seleção com formato de associação. De acordo com os critérios de correção, as palavras com prefixo: *incapaz, desinteresse* e *reencontro*, na 1.ª fase, e *inquieta, sobrenome* e *desgraça*, na 2.ª, e palavras com sufixo: *misterioso, rapidamente* e *lutadora*, na 1.ª fase, e *clareira, lenhador* e *famosa*, na 2.ª. Consultando o PPEB (2009) – CEL (3.º e 4.º ano) enquadra-se no seguinte descritor de desempenho *Explicitar regras e procedimentos – identificar os processos de formação de palavras*, inserido no plano morfológico. Mais uma vez o descritor de desempenho encontra-se em conformidade, apenas continuamos a discordar da nomenclatura que faz parte deste descritor, pois não é solicitado que explicitem regras e procedimentos. Quanto às MCP (2012), consultando o domínio Gramática de 4.º ano de escolaridade, o item insere-se, no objetivo *Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático* e no descritor de desempenho *Identificar prefixos e sufixos de utilização frequente*. Aqui sim, consideramos que a terminologia seja a mais adequada pois, de facto, é solicitado que identifiquem sufixos e prefixos.

Na terceira questão, de construção de resposta curta, na 1.ª fase, os alunos devem colocar no plural as palavras da frase: *O rouxinol cantor e o chapim azul escondem-se do falcão veloz*. A resposta terá de ser: *Os rouxinóis cantores e os chapins azuis escondem-se dos falcões velozes*. Na 2.ª fase, a frase original é: *O jovem e o aldeão e o ágil lenhador enfrentaram o animal feroz*, ficando correta: *Os jovens aldeãos/aldeões e os ágeis lenhadores enfrentaram os animais ferozes*. Consultando o PPEB (2009) competência CEL de 3.º e 4.º ano, o item enquadra-se, tal como a questão

anterior, no âmbito do plano morfológico, fazendo parte do descritor de desempenho *Explicitar regras e procedimentos: explicitar algumas regras de flexão nominal, adjetival, pronominal e verbal (verbos regulares)*. Apesar de a questão se relacionar, de facto, com este descritor, consideramo-lo bastante abrangente, tornando-o pouco claro relativamente ao seu objetivo. O descritor visa não só a flexão nominal e adjetival quanto ao número que é efetivamente o objetivo da pergunta, mas também a flexão em género (masculino e feminino) e grau (aumentativo, diminutivo), (normal, comparativo, superlativo). Assim, o facto de o aluno responder acertadamente não significa que esteja apto para cumprir todos os domínios deste descritor. Novamente discordamos dos seus termos que evidenciam uma clara ligação com o uso da metalinguagem. Quanto às MCP (2012), no domínio Gramática (4.º ano) enquadra-se no objetivo *Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático*, tal como a questão anterior, e ao descritor de desempenho *Formar o plural dos nomes e adjetivos terminados em consoante*. Parece-nos que a definição deste descritor de desempenho se coaduna totalmente com o que é solicitado.

Na quarta questão, devem escrever cada um dos pronomes sublinhados na coluna correspondente, uma pergunta de seleção em tipologia de associação. As frases na 1.ª fase, são: *O pássaro de cauda azul é aquele que esvoaçava no jardim ao lado do meu. É um pássaro muito bonito e parecido com o nosso. Muitas vezes o vi saltitar daquela árvore para esta, onde ele tem o ninho*. De acordo com os critérios os pronomes demonstrativos seriam *aquele* e *esta*; os pronomes pessoais *o* e *ele* e os pronomes possessivos *meu* e *nosso*. Na 2.ª fase, as frases são: *A minha estrela preferida é esta. Qual é a tua?; É aquela que vemos lá longe.; Gostava que elas fossem só nossas, para lhes contarmos todos os segredos*. Deveriam escrever as palavras *esta* e *aquela* na coluna dos pronomes demonstrativos; *ela* e *lhes* na coluna dos pronomes pessoais e finalmente *tua* e *nossas* no espaço destinados aos pronomes possessivos. Fazendo a consulta ao PPEB (2009), na parte destinada ao CEL (3.º e 4.º ano de escolaridade), a questão relaciona-se com o plano das classes de palavras, estando inserida no descritor de desempenho *Explicitar: – identificar as características que justificam a inclusão (ou exclusão) de palavras numa classe*. Consideramos, mais uma vez, que o verbo *explicitar* não vai ao encontro do que é solicitado. Referimos ainda que, apesar de ser este o descritor de desempenho que mais se aproxima do solicitado, este não evidencia claramente o objetivo da pergunta, na medida em que é pedido que identifiquem as características que justificam a inclusão (ou exclusão) de palavras em várias subclasses dos pronomes pois não necessitam de verificar quais as palavras que se enquadram

em dada classe, visto que o enunciado refere, à partida, que as palavras sublinhadas se tratam de pronomes. Nas MCP (2012), Gramática de 4.º ano de escolaridade, a questão relaciona-se com o objetivo *Reconhecer classes de palavras inserindo-se no descritor de desempenho Integrar as palavras nas classes a que pertencem: f) pronome: pessoal, demonstrativo e possessivo*, indo ao encontro do que é solicitado na pergunta.

No quinto item, devem completar cada uma das frases com a forma dos verbos apresentados entre parênteses, no tempo e no modo indicados. Na 1.ª frase: *As aves ____ (pôr) as sementes em sítios escondidos e ____ (fazer) os seus ninhos nos ramos mais altos*, os alunos devem colocar os verbos no pretérito imperfeito do indicativo. Ficaria correto com as seguintes formas verbais: *punham* e *faziam*. Na segunda frase: *As sementes ____ (cair) na orla da floresta, mas não ____ (ter) medo da escuridão* os alunos devem escrever os verbos no presente do indicativo, sendo considerado correta: *caem* e *têm*. No que refere à 2.ª fase, a tarefa é a mesma, sendo a primeira frase: *Os pontos luminosos que nós ____ (observar) nas noites estreladas ____ (ser) astros deslumbrantes*. Devem escrever os verbos apresentados no presente do indicativo, ficando correto *observamos* e *são*. Na segunda frase: *Alguns astros ____ (deixar) linhas luminosas no céu e ____ (desaparecer) no horizonte distante*. Devem conjugar os verbos no futuro do indicativo ficando: *deixarão* e *desaparecerão*. Este item enquadra-se, de acordo com o PPEB (2009) – CEL – 3.º e 4.º anos, novamente no plano morfológico e mesmo descritor de desempenho da terceira questão: *Explicitar regras e procedimentos: explicitar algumas regras de flexão nominal, adjetival, pronominal e verbal (verbos regulares)*. Tratando-se de um descritor tão abrangente, como referimos anteriormente, não admira que faça parte de mais do que uma pergunta da PFC, mostrando que o facto de o aluno responder acertadamente a esta questão não significa que consiga cumprir todo o objetivo. Quanto às MCP (2012), no domínio Gramática de 4.º ano o item enquadra-se no objetivo *Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático* e com o descritor de desempenho *Conjugar verbos regulares e verbos irregulares muito frequentes no indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro) e no imperativo*.

Na sexta questão, devem selecionar a única frase do tipo imperativo, uma pergunta de seleção de escolha múltipla. As frases são: *O António procura o livro de girassóis; Ó António, compraste o livro de girassóis?; O António comprou o livro de girassóis! e Ó António procura o livro de girassóis*. A frase correta seria a última: *Ó António procura o livro de girassóis*. Relativamente à 2.ª fase: *Ana, toma uma decisão rapidamente; Ana, já tomaste uma decisão?; A Ana já tomou uma decisão! e A Ana*

tomou uma decisão rapidamente. A frase do tipo imperativo era *Ana, toma uma decisão rapidamente.* Esta pergunta, quanto à competência CEL do PPEB (2009), encontra-se inserida no plano sintático, descritor de desempenho: *Explicitar regras e procedimentos: - identificar e classificar os tipos de frases.* No que refere ao documento MCP (2012), no domínio Gramática de 4.º ano, a questão insere-se no objetivo *Analisar e estruturar unidades sintáticas* e o descritor de desempenho *Identificar o tipo de frase imperativa.* Neste item, afigura-se uma concertação entre ambos os documentos e a PFC.

Por fim, na última questão, os alunos devem copiar a expressão que corresponde ao sujeito da frase: *O calor do Sol aqueceu toda a Terra* na 1.ª fase e *A Lua prateada ilumina a noite* na 2.ª fase. Será considerado correto se apenas transcreverem: *O calor do Sol* e *A Lua prateada.* A última questão, esta de resposta curta de construção, insere-se no plano sintático do PPEB (2009) – CEL 3.º e 4.º ano, fazendo parte do descritor de desempenho *Explicitar regras e procedimentos: - identificar funções sintáticas.* Mais uma vez, o PPEB demonstra a sua clara ligação com o uso da metalinguagem, ao definir nos descritores de desempenho que os alunos devem saber explicitar regras e procedimentos e define novamente um descritor bastante vago, que contempla não só o sujeito da frase, mas também o conjunto de todas as funções sintáticas. Quanto às MCP (2012), no domínio Gramática de 4.º ano de escolaridade, o item enquadra-se no objetivo *Analisar e estruturar unidades sintáticas* e no descritor de desempenho *Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito e predicado;* um descritor mais conciso, embora neste item seja solicitado aos alunos que apenas identifiquem o sujeito.

5.3. Exame Final Nacional referente ao 2.º CEB – 1.ª e 2.ª fases (2013)

Focamos agora a nossa análise na primeira questão do grupo II, uma pergunta de construção de resposta curta. Na 1.ª fase do EFN, é apresentada uma frase que contém sublinhada a palavra *descrição*. É solicitado aos alunos que escrevam uma nova frase contextualizada e coerente na qual utilizem uma palavra parónima desta. Na 2.ª fase, a palavra *vês* surge sublinhada e integrada numa frase, sendo solicitado aos alunos que escrevam uma nova frase em que utilizem uma palavra homófona desta. De acordo com os critérios de correção, na 1.ª fase, a resposta seria considerada totalmente correta se contivesse de modo contextualizado a palavra *descrição* e, na 2.ª fase a palavra *vez*. No âmbito do CEL do PPEB (2009), o item enquadra-se no plano da representação gráfica e ortográfica, referente ao descritor de desempenho *Desambiguar sentidos que decorrem de relações entre a grafia e a fonia de palavras.* Analisando a estrutura do item e comparando-a com o descritor de desempenho, consideramos que não se encontra em total concordância, na medida em que não é solicitado aos alunos

que *desambiguem* os sentidos das relações entre “grafia” e “fonia”, nem mesmo que recorressem à metalinguagem para identificar as palavras, apesar de os alunos necessitarem de saber a definição do conceito de paronímia na 1.^a e de homofonia na 2.^a fase. No âmbito das MCP (2012) (Gramática - 6.^o ano de escolaridade), a questão não se enquadra em nenhum dos descritores de desempenho previstos.

Veja-se, agora, a segunda questão do grupo II. Na 1.^a fase do documento de avaliação, é solicitado que associem as palavras sublinhadas em frases na coluna A com um elemento da coluna B, identificando a relação entre a palavra sublinhada e a frase onde se insere. Eram apresentadas seis frases na coluna A: *Quantos livros compraram?*; *Há bibliotecas que têm livros antiquíssimos.*; *Queres trocar os teus livros pelos meus?*; *Que livro preferes consultar?*; *Eu arrumo os meus livros na estante.* e *No meu aniversário ofereceram-me dois livros.* Na coluna B eram apresentadas três classes: *Determinante (a)*; *Pronome (b)* e *Quantificador (c)*. De acordo com os critérios de correção a chave correta seria: *b) b) a) a) c)*. Trata-se assim de uma questão de seleção com formato de associação, pois a resposta requeria o estabelecimento de uma correspondência entre os elementos de dois conjuntos, de acordo com as instruções dadas. Analisando o PPEB (2009), no âmbito do CEL, a questão relaciona-se com o plano das classes de palavras e com o descritor de desempenho *Explicitar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras*. Embora a questão se relacione com o descritor de desempenho, a estrutura do item não se coaduna totalmente com este, pois não é solicitado aos alunos que explicitem as propriedades de classes e subclasses mas antes que integrem dada palavra na classe a que esta pertence, selecionando entre três opções possíveis. Embora necessitem de ter adquirido conhecimentos metalinguísticos para saberem a que classe pertence cada palavra sublinhada, não era pretendido que explicassem as propriedades de cada classe, tal como refere o descritor de desempenho. Analisando o documento MCP (2012), no domínio Gramática, a questão em análise relaciona-se com o objetivo *Conhecer as classes de palavras* e com o descritor de desempenho *Estabelecer classes, ordenar elementos em classes e distinguir uma classe de outra*: pronome; quantificador numeral e proposição. Consideramos que, apesar de ser um descritor muito abrangente, se atentarmos somente num trecho deste verificamos que se encontra em total concordância com *ordenar elementos em classes*. Por sua vez, na 2.^a fase, é solicitado que realizem a associação entre as palavras sublinhadas na coluna A e os elementos da coluna B. São apresentadas sete frases: *O André leu muito sobre o espaço quando era pequeno.*; *O António e o Manuel viajarão se o tempo estiver favorável.*; *A noite cai e os astrónomos*

começam o trabalho de observação.; O professor perguntou aos alunos se gostavam de Astronomia.; Ele não identifica as constelações nem conhece o seu nome.; As crianças queriam visitar o Planetário, mas já estava encerrado.; O meu pai é astrónomo porque o espaço sempre o fascinou. Na coluna B os conteúdos *coordenação (a) e subordinação (b)*. De acordo com os critérios de correção, “a chave” correta é: b) a) b) a) a) b). Analisando o PPEB (2009), a questão relaciona-se, igualmente como na 1.^a fase, com o plano das classes de palavras e com o mesmo descritor de desempenho, embora o conteúdo em avaliação seja distinto, na 1.^a fase: determinante; pronome e quantificador; na 2.^a: conjunção coordenativa e conjunção subordinativa. Nas MCP (2012) - Gramática, o objetivo e descritor de desempenho são os mesmos da 1.^a fase, embora o conteúdo em avaliação seja distinto, desta vez, a conjunção.

No que refere à questão três, tanto na 1.^a como 2.^a fase os alunos necessitam de conjugar verbos, apresentados no infinitivo, em diferentes tempos verbais, tratando-se assim de um item de construção de completamento. Na 1.^a fase, os verbos em avaliação são *sair* (presente do indicativo); *vir* (pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo); *querer* (presente do conjuntivo) e *poder* (futuro simples do conjuntivo). Tendo em conta os critérios de correção, são aceites como corretas as respostas: *saem*; *viera*; *queiras* e *puder*. Na 2.^a fase, os alunos necessitam de conjugar os verbos *construir* (presente do indicativo); *fazer* (futuro simples do indicativo); *ser* (presente do conjuntivo) e *querer* (pretérito imperfeito do conjuntivo). Tendo em conta os critérios de correção eram aceites as respostas *constroem*; *farão*; *seja* e *quiséssemos*. Analisando o PPEB (2009) no que refere à competência CEL o item enquadra-se no plano morfológico, sendo a primeira vez na nossa análise que uma questão se referiu a dois descritores de desempenho, são eles: *Sistematizar paradigmas flexionais regulares dos verbos* e *Identificar paradigmas flexionais irregulares em verbos de uso muito frequente*. Ainda assim, consideramos que nenhum deles se encontrava totalmente de acordo com a estrutura da questão, na medida em que o objetivo não é que os alunos sistematizem os paradigmas flexionais dos verbos, ou seja, que estruturassem os padrões verbais (identificação da vogal temática das formas de infinitivo: -a, -e, -i, correspondentes às três conjugações), mas sim que conjuguem alguns verbos regulares e irregulares. Analisando as MCP (2012) o item enquadra-se no descritor de desempenho *Conhecer as classes de palavras*, referente ao objetivo *Estabelecer classes, ordenar elementos em classes e distinguir uma classe de outra: verbo: principal e auxiliar*. Tal como acontece com o PPEB (2009), o objetivo e descritor de desempenho do documento MCP (2012), no domínio Gramática, não se enquadram com o que é solicitado aos alunos no

exame, na questão em análise, na medida em que não é pretendido que estabeleçam, ordenem ou distingam classes, mas que conjuguem verbos regulares e irregulares.

Na quarta questão do EFN, novamente de construção de resposta curta na 1.^a fase, é apresentada a seguinte frase: *A biblioteca de Alexandria é muito grande*, sendo solicitado que transcrevam a expressão que desempenha a função sintática do predicativo do sujeito. De acordo com os critérios de correção, os alunos devem transcrever apenas *muito grande*. Na 2.^a fase, a frase apresentada é *O telescópio é frequentemente utilizado pelos astrónomos para a observação do espaço*, sendo solicitado aos alunos que transcrevam a expressão que desempenha a função sintática de complemento agente da passiva. Na 2.^a fase, os alunos devem transcrever apenas *pelos astrónomos*. Tendo em conta o PPEB (2009), no que refere à competência CEL, o item enquadra-se no plano sintático e relaciona-se com o descritor de desempenho *Explicitar a relação entre constituintes principais de frases e as funções sintáticas por eles desempenhadas*. Consideramos que a estrutura do item se enquadra com o respetivo descritor de desempenho, e embora não seja solicitado aos alunos que se efetuem explicitações, estes necessitam de deter um conhecimento metalinguístico relativo a este conteúdo para que transcrevam da frase apenas a expressão que desempenha a função sintática do predicativo do sujeito, na 1.^a fase, e de complemento agente da passiva, na 2.^a fase. No que refere às MCP (2012), o item aqui em análise encontra-se relacionado com o descritor de desempenho *Analisar e estruturar unidades sintáticas* e com o objetivo *Identificar as seguintes funções sintáticas: predicativo do sujeito, complemento oblíquo, modificador*. No entanto, apesar de ser um objetivo bastante abrangente este relaciona-se apenas com o item avaliado na 1.^a fase do EFN no qual é solicitado aos alunos que assinalem a expressão que desempenha a função sintática do predicativo do sujeito. Por outro lado, na 2.^a fase, é necessário transcrever a expressão com função sintática de complemento agente da passiva. Ora, como se pode verificar no objetivo do documento MCP (2012), este conteúdo não é assinalado.

Agora, na quinta questão, na 1.^a fase, os alunos necessitam de assinalar com um X a única frase (em quatro – *O livro que eu te emprestei é uma antologia de poemas; Terminarei rapidamente a leitura do livro, se me concentrar; Parece-me que a coletânea de contos continua esgotada e Ontem, perguntei ao bibliotecário se o livro estava requisitado*) que continha uma oração condicional. Atendendo aos critérios de correção os alunos devem transcrever apenas a frase: *Terminarei rapidamente a leitura do livro, se me concentrar*. Na 2.^a fase, a questão é semelhante, de igualmente quatro frases (*Escolheste mal a noite para observares as estrelas; O trabalho no Observatório começa*

mal anoitece; O tempo de observação dos astros foi mal calculado e Para o observador, as nuvens são um grande mal) devem selecionar a única opção em que a palavra *mal* desempenha a função de nome, uma pergunta de seleção com formato de escolha múltipla. Tendo em conta os critérios de correção, era aceite como correta, exclusivamente, a transcrição da seguinte frase: *Para o observador, as nuvens são um grande mal*. Tendo em conta o documento PPEB (2009) - CEL, a questão em análise refere-se ao plano sintático e está de acordo com o descritor de desempenho *Explicitar processos sintáticos de articulação entre frases complexas*, embora seja de referir que este não se encontra totalmente em concordância com a estrutura da questão, pois não é solicitado que explicitem processos sintáticos, apesar de necessitarem de recorrer a conhecimentos metalinguísticos sobre o conteúdo em estudo, *oração condicional e nome*. No que refere às MCP (2012), este item não se encontra em nenhum dos objetivos do documento, isto de acordo com o domínio Gramática relativo ao 6.º ano, embora se relacione com um dos descritores de desempenho, mais propriamente *Analisar e estruturar unidades sintáticas*, afigurando-se uma concertação entre o texto que serve de referencial para a avaliação externa (MCP, 2012) e a estrutura do item.

Por fim, na sexta questão do mesmo grupo, tanto nas 1.ª como 2.ª fases, é solicitado aos alunos que realizem as alterações necessárias de modo a transcrever as frases apresentadas no discurso direto para o discurso indireto, portanto, uma resposta curta inserida na tipologia dos itens de construção. Na 1.ª fase, a frase apresentada é a seguinte: *O bibliotecário perguntou a um jovem leitor: - Gostaste deste livro?* De acordo com os critérios de correção, de modo a obterem cotação total necessitam de cinco alterações: *O bibliotecário perguntou a um jovem leitor se (ele) tinha gostado/gostara daquele livro*. A quinta alteração consistia na produção de uma frase que integrasse a fala do bibliotecário sem realizar a mudança de linha, os dois pontos, o travessão e a maiúscula inicial. Na 2.ª fase, a frase apresentada é: *O António disse: - Esta é a minha estrela preferida*. Tendo em conta os critérios de correção, os alunos necessitam de proceder a cinco alterações, ficando a frase do seguinte modo: *O António disse que aquela era a sua estrela preferida/a estrela preferida dele*. Consultando o documento PPEB (2009), na competência CEL, referente ao 2.º CEB, a questão relaciona-se com o plano discursivo e textual, mais propriamente com o descritor de desempenho *Distinguir modos de reprodução do discurso no discurso, quer no modo oral quer no modo escrito*. No entanto, o item pretende que o aluno transcreva a frase que está no discurso direto para o discurso indireto, por isso, não se pretende que distingam modos de reprodução, mas que saibam aplicar conhecimentos relativos ao conteúdo *Discurso*

direto/indireto. Verificando as MCP (2012), domínio da Gramática, a pergunta relaciona-se com o objetivo *Analisar e estruturar unidades sintáticas* e com o descritor de desempenho *Transformar discurso direto em discurso indireto e vice-versa, quer no modo oral quer no modo escrito*. Analisando o objetivo este encontra-se em total concordância com o que é solicitado nesta última questão do EFN.

5.4. Exame Final Nacional referente ao 2.º CEB – 1.ª e 2.ª fases (2014).

No EFN, grupo II, no primeiro item da 1.ª fase, é solicitado aos alunos que assinalem a única frase, de entre quatro opções, que contém uma forma verbal no condicional, sendo, deste modo, uma questão de seleção de escolha múltipla. As frases são as seguintes: *Os cavalos e os seus potros percorriam, calmamente, o hipódromo; Nas próximas corridas da época, aquela égua surpreenderá o treinador; Os cavaleiros em competição partiram, como habitualmente, a galope e Nas férias de verão, assistirei a todas as provas hípias nacionais*. A frase com uma forma verbal conjugada no modo condicional é *Os cavaleiros em competição partiriam, como habitualmente, a galope*. Na 2.ª fase, desta prova, é solicitado aos alunos que assinalem a frase que inclui uma forma verbal no pretérito imperfeito do conjuntivo. As fases possíveis são as seguintes: *Com o vento a favor, o marinheiro sentia-se animado; O capitão talvez viajasse em direção às Antilhas; Os piratas navegavam dia e noite pelos mares e Sem instrumentos de navegação, viaja-se à deriva*. A frase que os alunos devem transcrever é: *O capitão talvez viajasse em direção às Antilhas*. Consultando o PPEB (2009) referente à competência CEL (3.º e 4.º ano de escolaridade), o item enquadra-se no plano morfológico sendo relativo ao descritor de desempenho *Sistematizar paradigmas flexionais regulares dos verbos*, apesar de não ser solicitado aos alunos que sistematizem os paradigmas dos verbos apresentados, nem tão pouco que os conjuguem, mas, antes, que saibam se os verbos apresentados pertencem a determinada forma verbal. Quanto às MCP (2012), consultando o domínio Gramática (6.º ano de escolaridade) enquadra-se no objetivo *Explicitar aspetos fundamentais da morfologia* e com o descritor de desempenho *Identificar e usar os seguintes modos e tempos verbais: formas finitas – condicional e conjuntivo (presente, pretérito imperfeito e futuro)*. Tal como no descritor de desempenho do documento PPEB (2009), a estrutura deste não se coaduna totalmente com o que é solicitado no item, na medida em que não é objetivo que os alunos identifiquem e usem determinados modos verbais, como refere o descritor de desempenho mas antes que conheçam determinada forma verbal.

Na segunda questão, tanto na 1.ª como na 2.ª fases, os alunos devem preencher um quadro com algumas palavras. Na 1.ª fase são apresentadas as seguintes palavras:

cavaliária; cavalo-marinho; desaparecimento; madrepérola; reencontro e zoologia. Na 2.^a fase: *vaivém; beira-mar; injustiça; embarcação; pirataria e malfeitor*. Devem selecionar o processo de formação de cada uma destas palavras, se por derivação ou por composição. Por derivação são aceites as seguintes: *cavaliária, desaparecimento e reencontro*, na 1.^a fase, e *embarcação; pirataria e injustiça*, na 2.^a fase. Por composição: *cavalo-marinho; madrepérola e zoologia*, na 1.^a fase, e *vaivém; beira-mar e malfeitor*, na 2.^a fase. Verificando o PPEB (2009), relativamente ao CEL de 2.º CEB, o item, este de seleção com formato de associação, enquadra-se no plano morfológico, mais precisamente com o seguinte descritor de desempenho: *Distinguir regras de formação de palavras por composição de duas ou mais formas de base*. Comparando este descritor de desempenho e a estrutura da pergunta em questão, é verificável que estes não estão em total concordância, na medida em que é solicitado aos alunos que saibam quais as palavras que sofreram processo de derivação e quais as palavras que surgem por composição e o referido descritor apenas faz referência às regras de formação de palavras por composição. Relativamente às MCP (2012) no que respeita ao domínio Gramática de 6.º ano de escolaridade, o item insere-se no objetivo *Explicitar aspetos fundamentais da morfologia* referente ao objetivo *Distinguir derivação de composição*, o que vai totalmente ao encontro daquilo que é solicitado na questão.

Das frases, *Os gregos tinham partido para a Grécia, mas deixaram às portas da cidade de Troia um cavalo de madeira. Os troianos ficaram curiosos e levaram o cavalo para dentro das muralhas*, os alunos têm de, na terceira questão, transcrever um verbo auxiliar e um verbo copulativo. Como verbo auxiliar devem transcrever apenas *tinham* e como verbo copulativo *ficaram*. Na 2.^a fase, exatamente a mesma situação mas com as frases: *Os marinheiros estavam inquietos, pois ainda não tinham encontrado a carta marítima que desaparecera durante a última tempestade*. Como verbo auxiliar devem transcrever apenas *tinham* e como verbo copulativo *estavam*. No PPEB (2009) - CEL de 2.º CEB, esta questão (resposta de construção curta), relaciona-se com o plano das classes de palavras, mais precisamente com o descritor de desempenho *Explicitar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras*. Analisando a solicitação efetuada no item, em comparação com o descritor de desempenho, verificamos que este, sendo bastante abrangente, não se encontra totalmente de acordo com o que é solicitado. O descritor de desempenho visa as diferentes classes e subclasses de palavras e não apenas a classe dos verbos. Deste modo, caso o aluno responda acertadamente a esta questão não é sinónimo de que consiga cumprir este objetivo. Nas MCP (2012), domínio Gramática (6.º ano de escolaridade) relaciona-se com o

objetivo *Conhecer classes de palavras* e com o descritor de desempenho *Integrar as palavras nas classes a que pertencem: a) verbo: principal (intransitivo e transitivo), copulativo e auxiliar (dos tempos compostos e da passiva)*. Apesar de o descritor ser também bastante abrangente, tal como no PPEB (2009), este especifica-se depois em diferentes alíneas, estas bem mais precisas relativamente ao objetivo principal.

No quarto item, novamente uma questão de construção de resposta curta, é solicitado que reescrevam determinada frase na forma passiva, fazendo as alterações necessárias. A frase apresentada é a seguinte: *Muitos cavalos atravessam o deserto*. De acordo com os critérios de correção a frase deveria ficar: *O deserto é atravessado por muitos cavalos*. Na 2.ª fase é solicitado que reescrevam a frase: *O marinheiro foi louvado pelo capitão do navio*, na forma ativa. A frase deveria ser reescrita do seguinte modo: *O capitão do navio louvou o marinheiro*. Verificando a competência CEL (2.º CEB) do PPEB (2009) verificamos que se enquadra no plano sintático e descritor de desempenho *Transformar frases activas em frases passivas e vice-versa*. Relativamente ao MCP (2012) – Gramática de 6.º ano, relaciona-se com o objetivo *Analisar e estruturar unidades sintáticas* e com o descritor de desempenho *Transformar frases ativas em frases passivas e vice-versa*. Este é o primeiro item em que os descritores de desempenho dos dois documentos em vigor são exatamente iguais, mostrando uma interligação entre estes. Todavia, é de salientar que a nova nomenclatura não aponta para o vocábulo forma, mas para tipo, isto é, *tipo ativo* e *tipo passivo*.

Quinto item, uma pergunta de seleção de escolha múltipla - transcrever da frase, *Os animais selvagens gostam de liberdade*, a expressão que desempenha a função sintática de complemento oblíquo. A expressão correta seria apenas *de liberdade*. Na 2.ª fase, devem transcrever da frase, *As histórias sobre piratas fascinam as crianças*, a expressão que desempenha a função sintática de predicado. Era aceite como correta a transcrição da expressão *fascinam as crianças*. Tal como as duas questões anteriores, esta é uma pergunta de construção de resposta curta. No PPEB (2009) – CEL 2.º CEB –, esta questão relaciona-se com o plano sintático, indo ao encontro do descritor de desempenho *Explicitar a relação entre os constituintes principais de frases e as funções sintáticas por eles desempenhadas*. Este descritor abrange todas as funções sintáticas sendo, por isso, bastante vago e pouco elucidativo do objetivo da questão. Relativamente às MCP (2012) - Gramática de 6.º ano, este exercício é sustentado pelo objetivo *Analisar e estruturar unidades sintáticas* e o descritor de desempenho *Identificar as seguintes funções sintáticas: predicativo do sujeito, complemento oblíquo,*

complemento agente da passiva e modificador. Apesar de ser, também, um descritor bastante amplo, este especifica de uma forma muito mais precisa o seu objetivo.

Relativamente à sexta questão, a última, os alunos devem assinalar somente a frase cuja colocação da vírgula desempenha a função de separar o vocativo dos restantes elementos da frase, numa questão de seleção de escolha múltipla. As frases possíveis são: *Por vezes, surgiam animais selvagens na pradaria; A tua última vitória, cavaleiro, surpreendeu o público; O prado, verde e florido, estendia-se a perder de vista e Mantém o estábulo arejado, porque a temperatura vai subir*. A frase que os alunos devem selecionar é: *A tua última vitória, cavaleiro, surpreendeu o público*. A questão insere-se, no PPEB (2009) no âmbito da competência CEL de 2.º CEB, no plano sintático, referente ao descritor de desempenho *Explicitar as convenções do uso vocativo em enunciados orais ou escritos*. Observando o solicitado no item e a estrutura do descritor de desempenho, verificamos que, mais uma vez, os termos utilizados não são “os mais corretos”, visto que não é objetivo do item que os alunos explicitem as convenções do uso do vocativo, mas sim que saibam o que se entende por vocativo, sabendo identificar esta característica em dada frase. No documento MCP (2012), a questão não se relaciona com nenhum dos objetivos propostos para o domínio Gramática de 6.º ano de escolaridade. No documento é feita referência ao vocativo no domínio Gramática no 5.º ano de escolaridade: *Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, predicado, complemento direto, complemento indireto*, descritor de desempenho do objetivo *Analisar e estruturar unidades sintáticas*. Neste caso, deparamos com a mesma situação relatada na análise da primeira questão da PFC de 2014. Não irão os professores cingir a preparação para esta prova aos conteúdos visados para o ano de escolaridade em que esta se realiza?

Na 2.ª fase, a questão é, pela primeira vez, na nossa análise, bastante diferente. Neste EFN, os alunos devem assinalar apenas a frase complexa, selecionando a correta de entre: *As nuvens negras e velozes corriam no céu cada vez mais sombrio; De madrugada, o comandante e a sua tripulação vigiavam o convés do navio; De manhã, cheirava bastante a maresia e o Sol brilhava com intensidade; As naus e as caravelas avançavam rapidamente com a força do vento*. A frase correta será: *De manhã, cheirava bastante a maresia e o Sol brilhava com intensidade*. Consultando o PPEB (2009), o item insere-se igualmente no plano sintático, estando relacionado com o descritor de desempenho *Explicitar processos sintáticos de articulação entre frases complexas*. Tal como na 1.ª fase, é verificável uma incoerência entre a terminologia do descritor de desempenho e o trabalho esperado pela questão, pois os alunos não necessitam de,

mais uma vez, recorrer à metalinguística como faz parecer o documento, pois não é solicitado que explicitem processos sintáticos mas, antes, que os identifiquem em frases comuns. Necessitam, claro, de ter conhecimento sobre os processos sintáticos inerentes para que respondam acertadamente à questão, embora não seja objetivo saberem explicar o uso de regras. Quanto às MCP (2012), o item insere-se no objetivo *Analisar e estruturar unidades sintáticas* e no descritor de desempenho *Distinguir frase complexa de frase simples* do subcapítulo referente à Gramática de 6.º ano, indo ao encontro do que é solicitado aos alunos, uma vez que estes tinham de assinalar qual a frase, de entre as apresentadas, que era complexa, sendo as restantes, frases simples.

6. Discussão dos Resultados - Articulação (ou Desarticulação) entre a Avaliação Externa e os Documentos Reguladores da Prática Letiva

Na análise realizada, verificámos que os itens integrantes da avaliação externa classificam-se em duas tipologias, a saber: itens de seleção (escolha múltipla; associação; ordenação; verdadeiro/falso e completamento) e de construção (completamento; resposta curta; resposta restrita e resposta extensa). No grupo relativo ao domínio gramatical são utilizados apenas itens de escolha múltipla, associação, completamento e resposta curta. Sendo as provas muito semelhantes é normal que as tipologias das questões também o sejam. Verificámos que a sua maioria são questões de construção de resposta curta, sendo que todas as provas têm pelo menos dois itens desta tipologia e pelo menos um de seleção de escolha múltipla. Ainda que saibamos que são normalmente constituídos por seis itens, não poderão ter todas as tipologias de questões, nem fazia sentido que solicitassem uma resposta extensa, uma vez que esta tem por objetivo uma composição (IAVE, 2014). Porém, consideramos que seria relevante que apresentasse, no grupo dirigido ao saber gramatical, pelo menos uma pergunta de resposta restrita que implicasse uma explicação, previsão ou conclusão (IAVE, 2014), pois reconhecemos as vantagens de solicitar a reflexão escrita sobre os processos linguísticos. Neste tipo de questões, os alunos iriam corresponder, de certo modo, aos descritores de desempenho visados nos documentos reguladores, principalmente do PPEB (2009). Pelo contrário, evidenciam muito mais uma avaliação centrada na identificação de factos linguísticos em detrimento da explicitação ou fundamentação de conhecimentos gramaticais devidamente estruturados. Segundo Silva e Sousa (2009) a avaliação externa abrange um predomínio bastante evidente de atividades de identificação de dados, completamento de espaços ou atividades de associação, socorrendo-se de capacidades de reconhecimento ou classificação, sem

ter de explicar ou explicitar metalinguisticamente, o que em nosso entender se torna redutor. É importante que os alunos em contexto de aprendizagem formal adquiram conhecimentos e reflitam acerca dos mesmos, sabendo explicar as razões do uso, ou não uso, de determinada(s) expressão(ões), pois só assim estarão aptos a selecionar e realizar certos usos linguísticos, aumentando a(s) respetiva(s) competência linguística.

Outra aspeto que entendemos ser importante, relaciona-se com os planos da língua abordados, diferentes para os 1.º e 2.º CEB. Dividem-se no PPEB (2009) numa clara ligação ao DT, em sete no 1.º CEB: plano fonológico; plano das classes de palavras, plano morfológico, plano sintático, plano lexical e semântico, plano discursivo e textual e plano da representação gráfica e ortográfica, e oito no 2.º CEB. Neste último, acresce, aos mencionados planos, o da língua, variação e mudança, sendo possível verificar aqueles que é objeto de avaliação nestas provas e exames. Segue-se um gráfico comparativo que pode contribuir para uma leitura mais clara acerca deste assunto – Gráfico 1 – *Utilização nas PFC e EFN dos planos da língua do PPEB*.

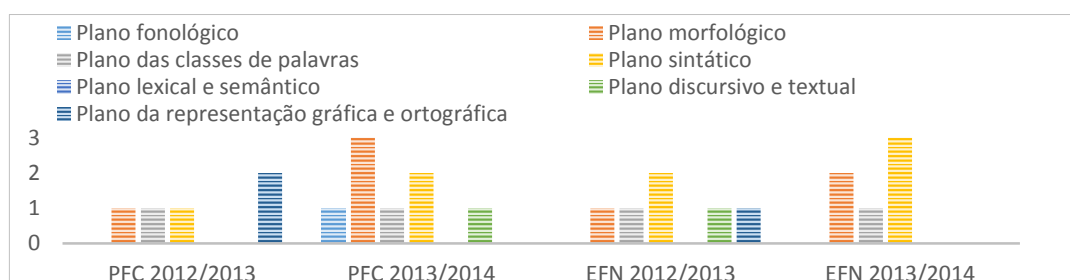


Gráfico 1 – Utilização nas PFC e EFN dos planos da língua do PPEB

Podemos observar, por um lado, que, apenas, o plano lexical e semântico nunca foram utilizados nas PFC e EFN nestes anos letivos, bem como o plano da língua, variação e mudança, atendendo apenas ao 2.º CEB. Por outro lado, o plano sintático foi o plano da língua mais “testado”, fazendo parte de nove questões. Os planos das classes de palavras, morfológico e sintático são transversais a todas elas. Questionamo-nos sobre a razão de, numa prova composta por seis questões, três delas fazerem parte do mesmo plano, como acontece no EFN de 2013/2014; provavelmente, pelo facto de as três se enquadrarem em “matéria” que se afigura de maior dificuldade para os alunos. Consideramos que, se estas provas visam aferir o nível de conhecimentos, acerca da língua, deveriam fazê-lo em todos os domínios, o que não se verificou. Sublinhamos, também, no que refere ao domínio da Gramática, não são avaliadas, de forma explícita, capacidades de produção e explicação linguística, baseando-se as mesmas numa conceção que cremos ser “minimalista” das questões gramaticais, nas quais se atribui maior relevância aos domínios da representação gráfica e ortográfica, classes de

palavras, morfologia (lexical e flexional) e sintaxe (da frase e não do texto). Estamos em crer que questões desta natureza não contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos (Stobart, 2008), parecendo-nos que a memorização *per si* não os dota de competências que lhes permitam, futuramente, ser cidadãos ativos e participativos numa sociedade que cada vez mais exige um correto e adequado uso da língua.

Seguidamente, apresentamos um quadro no qual são comparadas as questões constantes nas PFC e nos EFN, dos anos letivos 2012/2013 e 2013/2014, 1.^a e 2.^a fases. Em cada item é apresentado o plano da língua em análise e, simultaneamente, através de diferentes símbolos é perceptível se a questão possui algum descritor de desempenho constituinte dos documentos norteadores da prática letiva - PPEB (2009) e MCP (2012).

Quadro 5 – *Análise global às PFC e EFN*

		PPEB	MCP	PPEB	MCP	PPEB	MCP	PPEB	MCP	PPEB	MCP	PPEB	MCP	PPEB	MCP
1.º Ciclo do Ensino Básico		Item 1 - Plano da representação gráfica e ortográfica		Item 2 - Plano da representação gráfica e ortográfica		Item 3 - Plano das classes de palavras		Item 4 - Plano morfológico		Item 5 - Plano sintático					
2012 2013	1.º fase	✗	x	✗	x	✓	✓	✗	✗	✓	✓				
	2.º fase	✗	x	✗	x	✓	✓	✗	✗	✓	✓				
1.º Ciclo do Ensino Básico		Item 1 - Plano fonológico		Item 2 - Plano morfológico		Item 3 - Plano morfológico		Item 4 - Plano das classes de palavras		Item 5 - Plano morfológico		Item 6 – Plano sintático		Item 7 – Plano sintático	
2013 2014	1.º fase	✓	x	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓
	2.º fase	✓	x	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓
2.º Ciclo do Ensino Básico		Item 1 - Plano da representação gráfica e ortográfica		Item 2 - Plano das classes de palavras		Item 3 - Plano morfológico		Item 4 - Plano sintático		Item 5 - Plano sintático		Item 6 - Plano discursivo e textual			
2012 2013	1.º fase	✗	x	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✗	x	✗	✓		
	2.º fase	✗	x	✗	✓	✗	✗	✓	x	✗	x	✗	✓		
2.º Ciclo do Ensino Básico		Item 1 - Plano morfológico		Item 2 - Plano morfológico		Item 3 - Plano das classes de palavras		Item 4 - Plano sintático		Item 5 - Plano sintático		Item 6 - Plano sintático			
2013 2014	1.º fase	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✗	x		
	2.º fase	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓		

O símbolo ✓ é utilizado quando o item se encontra no documento norteador da prática, PPEB (2009) e/ou MCP (2012) e utilizamo-lo quando a questão e o descritor de desempenho estão em concordância; o símbolo ✕ representa que o item se insere nos documentos em análise, porém, devido a alguns fatores, anteriormente mencionados, este não se encontra em total concordância com o que é solicitado na questão; O símbolo x é empregue quando o item não se encontra de acordo com o documento, um descritor de desempenho em consonância com o que é avaliado.

Preambularmente percebemos que as provas em foco possuem uma estrutura muito semelhante, embora seja observável um aumento do número de questões na PFC, uma vez que no ano letivo de 2012/2013 o grupo II é constituído por cinco questões e no ano seguinte mais dois itens fazem parte deste conjunto. Quanto ao EFN, este manteve o mesmo número de questões - seis. Todos os itens das provas são bastante similares nas 1.^a e 2.^a fases, no que concerne à estrutura da questão, plano da língua em avaliação e tipologia da pergunta. Apenas uma questão - item 6 do EFN (2012/2013) é totalmente distinta, embora em ambas as fases se avalie o plano sintático.

Analisando os itens e comparando-os com os descritores de desempenho, verificamos que na PFC de 2012/2013 existem somente duas questões, entre cinco, que se encontram em total concordância com os dois documentos orientadores da prática letiva; na PFC de 2013/2014 observamos que o número de “concordância” aumenta para três, não nos parecendo, todavia, um aumento significativo até porque o universo de questões é, agora, de sete; no EFN de 2012/2013, nenhuma das suas seis questões se encontra simultaneamente de acordo com o PPEB (2009) e MCP (2012); no EFN de 2013/2014, apenas a quarta questão está em consonância com o PPEB (2009) e com as MCP (2012). Ainda assim, todos os itens em análise fazem parte do documento PPEB (2009) no que refere ao CEL de 2.º CEB, o que nos leva a considerar que a elaboração destes instrumentos teve como “referente” este documento e não as MCP (2012). No entanto, verificamos que os conteúdos de muitos itens, 32 precisamente, não se coadunam totalmente com os respetivos descritores de desempenho, 3 destas questões não estão em concordância com os dois documentos reguladores da prática, PPEB (2009) e MCP (2012). Existem ainda 12 itens que não possuem um objetivo e/ou descritor de desempenho correspondente.

É de ressaltar que, apesar de apenas, 30 itens estarem de acordo com as MCP (2012) quando o fazem estão, na sua maioria, 24, em total concordância com o descritor de desempenho. Nas MCP (2012), a nomenclatura utilizada nos seus objetivos e

descritores de desempenho já se coaduna com o solicitado nas questões demonstrando que, apesar de ter como referência o PPEB (2009), este documento diferencia-se do seu antecessor. Veja-se assim o exemplo: na terceira questão da PFC (2013/2014), em que é solicitado a alteração de uma frase do singular para o plural - o descritor de desempenho das MCP (2012) é: *Formar o plural dos nomes e adjetivos terminados em consoante*, o que se coaduna com o que é solicitado na prova, ao invés do descritor de desempenho do PPEB (2009) *Explicitar regras e procedimentos: explicitar algumas regras de flexão nominal, adjetival, pronominal e verbal (verbos regulares)*. Não esquecemos, nesta análise, que alguns itens das PFC e dos EFN não se relacionam com nenhum objetivo e/ou descritor de desempenho das MCP (2012), o que contradiz com o facto de este se centrar, segundo o próprio, no que é considerado essencial. Das questões analisadas apenas uma evidência que o mais recente documento (MCP, 2012) se fundamentou no primeiro (PPEB, 2009). A quarta questão do EFN (2013/2014) está relacionada com o descritor de desempenho *Transformar frases ativas em frases passivas e vice-versa*, sendo este exatamente igual no PPEB (2009) e MCP (2012).

Na maioria das questões não é solicitado aos alunos que recorram à metalinguística - reconhecimento, produção ou explicitação - como resposta ao item, ao contrário do que nos mostra o texto do PPEB (2009). Se os descritores de desempenho são, segundo o próprio PPEB (2009) “aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico cognitivo e emocional em que ele se encontra” (p.27), consideramos que estes deveriam, de facto, direccionar o que é esperado que os alunos façam, repercutindo, deste modo, a avaliação externa, estes mesmos descritores. Atente-se, para tanto, no exemplo: na sexta questão da 1.^a fase do EFN (2013/2014), necessitavam de assinalar uma frase em que a vírgula tivesse a função de separar o vocativo dos restantes elementos da frase. O descritor de desempenho associado é: *Explicitar as convenções do uso vocativo em enunciados orais ou escritos*. Num item no qual o aluno necessita de assinalar uma frase em que esteja presente o vocativo, separado por vírgulas, não nos parece que os termos “explicitar as convenções” se adequem ao solicitado, pelo menos se tivermos, somente, em conta o DT. Esta situação parece-nos ainda mais contraditória, quando no próprio documento é referido: “mais importante que levar os alunos a memorizar definições de termos (um risco que agrava quando estão em causa termos metalinguísticos) é torná-los capazes de utilizar corretamente, em contexto, os respetivos conceitos.” (p.28). Para Carvalho (2012), o ensino do português desenvolve-se maioritariamente em torno da metalinguagem, por isso, não se

harmoniza com as questões das provas que se focam com capacidades de “saber fazer”, parecendo renegar, certo modo, competências metalinguísticas.

Pelo que acima fica exposto, consideramos que as provas evidenciam que os itens respondentes ao grupo II não se encontram em total articulação com os documentos reguladores, quer no que refere à nomenclatura utilizada, quer no que toca à estrutura das questões, passando, ainda, pelo que concerne ao conteúdo de cada item. Ainda que os itens das provas de 2014, que não se encontram visados em alguns dos documentos reguladores do ensino, sejam menos que as questões das provas de 2013, evidenciando “alguma” melhoria na articulação entre os documentos reguladores e as provas. Assim, sublinhamos os seguintes aspetos: i) alguns itens encontram-se referenciados apenas num dos documentos reguladores - no PPEB (2009), não fazendo parte do domínio Gramática para o 4.º ano das MCP (2012); ii) todos os itens da prova estão referidos no PPEB (2009), o que nos leva a considerar que a avaliação externa “conduziu a organização” destas provas essencialmente por este documento e note-se que as MCP (2012) se definem como o documento “de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa” (p.4); iii) a estrutura e conteúdo dos itens apresentados nas provas, globalmente, não refletem os respetivos descritores de desempenho dos documentos reguladores, especialmente do PPEB (2009), porque estes se focam em capacidades de explicitação de procedimentos e de regras, sendo o recurso metalinguístico (quase) inevitável, distanciando-se, assim, do que é solicitado nas questões analisadas; iv) os critérios de correção demonstram ser, no que refere ao grupo em análise, bastante rígidos e v) a avaliação externa efetuada aos alunos de 4.º e 6.º ano revela inúmeras insuficiências no que refere à sua concertação com os documentos reguladores da prática letiva, PPEB (2009) e MCP (2012).

Questionamo-nos até que ponto o volume e o ritmo de trabalho, as constantes solicitações escolares e ainda o peso da avaliação externa poderão levar os docentes a restringirem o ato pedagógico à utilização do documento mais recente, para mais quando este se autodefine como a referência para a avaliação externa. De acordo com o Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, as MCP (2012) “identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino” (p.39853) sendo que as PFC e os EFN a realizar pelos alunos do 4.º ao 9.º anos desde 2012/2013 mantêm como referência os programas em vigor e aplicam supletivamente as MCP (2012), entendendo-se que estas “esclarecem e priorizam os diversos objetivos dos programas, sem entrar em conflito

com estes” (idem). Segundo o próprio documento, este fornece uma visão o mais objetiva possível das aprendizagens que devem ser alcançadas, permitindo aos professores concentrarem-se no que é essencial. Ainda se lê no mesmo, que foi formulado de forma clara e precisa de modo a que os docentes saibam exatamente o que se pretende que o aluno aprenda. Ainda assim, como evidenciou a nossa análise, apesar de as MCP (2012) se constituírem como a referência para a avaliação externa, concluímos que é com base no PPEB (2009) que são elaboradas as PFC e EFN.

Assim, qual pode ser a fiabilidade atribuída, pelos professores, a este documento se mais de metade dos itens em avaliação não fazem parte integrante dos objetivos e descritores de desempenho dos anos de escolaridade em questão, ou em outros que lhe antecedam? Julgamos estar assim perante um contrassenso, na medida em que, limitando-se, segundo as mesmas, ao que é prioritário em relação ao PPEB (2009), questionamo-nos se o documento MCP (2012) não tornará o processo de ensino demasiado delimitado. Guiando os docentes a sua lecionação por este documento pois, segundo o mesmo, é o meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino, poderão restringir a sua prática aos conteúdos visados neste documento e, como vimos, não lecionarão aos seus alunos todos os conteúdos que serão alvo de avaliação externamente, visto que as PFC e EFN (2013 e 2014) não vão ao encontro deste documento, embora este se constitua o “referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as provas finais de ciclo e exames nacionais.” (Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro). Qual é, então, “a margem de manobra” do professor? Em que consiste? Qual deverá ser o seu referencial? Parece-nos difícil que seja imposto ao professor um documento, e voltamos a repetir, que constitui o referencial de avaliação externa, quando o mesmo, “afinal de contas”, parece ter sido pouco considerado pela tutela. Possivelmente, este desencontro entre as PFC e os EFN e as MCP (2012) poderão ser uma das causas dos resultados pouco desejáveis constantes nos relatórios do IAVE.

Considerações Finais

No preâmbulo do trabalho começámos por definir objetivos que nos ajudassem a responder à seguinte questão: *Avaliar o conhecimento gramatical: A Avaliação Externa vs. Documentos Norteadores da Prática Letiva – (Des)Articulação?* Para tal definimos os seguintes objetivos: i) analisar o PPEB (2009), no que concerne ao CEL; ii) analisar as MCP (2012), no que refere à Gramática; iii) analisar as PFC do 1.º CEB (2013 e 2014); iv) analisar os EFN de 2.º CEB (2013 e 2014); v) conhecer os critérios de correção aplicados; vi) perceber as características da avaliação externa.

Primeiramente analisámos o PPEB (2009) e as MCP (2012) no que concerne à competência CEL e Gramática, atentando a objetivos e descritores de desempenho; quanto às PFC e EFN, analisámos o grupo II, verificando a estrutura e tipologia de cada item, conhecendo os seus critérios de correção e, simultaneamente, confrontando as questões com os documentos reguladores da prática; quanto ao objetivo vi) o conhecimento relativo às características da avaliação externa, este foi sendo contínuo e transversal ao longo da análise das provas e exames.

Inevitavelmente, porque a cena educativa é dinâmica e permeável à realidade social, cultural e política em constante alteração, os documentos aqui analisados serão, um dia, substituídos por outros, adequando-se a novas abordagens, entendidas como mais adequadas à realidade e às circunstâncias do ensino no que refere à aprendizagem do português. No entanto, esta investigação não perderá a sua pertinência, possibilitando um ensino da área mais coeso, em que os docentes entendam a importância do ensino da Gramática em articulação com as restantes competências; utilizem os documentos norteadores da prática de modo crítico e articulem e conheçam as características da avaliação sumativa externa, preparando os seus alunos para a sua realização de modo a alcançar o sucesso escolar desejado.

Muitas outras questões não foram aqui discutidas, algumas delas a necessitar que uma investigação surja com alguma urgência e profundidade, tal como perceber a forma como os professores preparam os seus alunos para os momentos de avaliação externa; analisar de que modo alunos e professores percecionam as funções das provas e exames e, por exemplo que efeitos tem a avaliação externa nas práticas de ensino e de avaliação dos docentes. Estas e outras questões ficam por responder.

Em jeito de conclusão, consideramos fundamental que os professores encarem os documentos reguladores com reflexividade, na medida em que a tutela parece contradizer-se. É, assim, imperioso que se verifiquem ações de política educativa consertadas, que sejam potenciadoras de um sucesso educativo a curto prazo.

Para além da importância e da urgência de uma coerência entre os documentos que regulam a prática letiva, é importante que os professores apostem em ações formação contínua, que possam, de algum modo, contribuir para dissipar, por exemplo, dúvidas resultantes da disparidade de informação contida em programas como os referimos no nosso estudo. Terminamos com uma questão: será que é na variedade de documentos normativos, emanados por sucessivos governos, que encontramos uma resposta para o insucesso dos nossos alunos?

Reflexão Final

Realizando uma reflexão relativamente a todo o percurso realizado ao longo do mestrado em ensino do 1.º e 2.º CEB, enunciámos, agora, alguns aspetos que consideramos de maior relevância que contribuíram decisivamente para a sua conclusão. Em primeiro lugar, salientamos o importante papel de todas as unidades curriculares integrantes do plano de estudos, todas elas, com menor ou maior relevância, contribuíram para a aquisição de conhecimentos e aprendizagens fundamentais ao alcance do perfil de desempenho profissional de professor do ensino básico e tiveram repercussões no decorrer da prática de ensino supervisionada, nomeadamente através do desenvolvimento de conhecimentos científicos relativos às diferentes áreas curriculares, competências de planificação, lecionação e avaliação, sendo, deste modo, preponderantes para a realização dos estágios de intervenção.

Para além desta formação inicial, ao longo do decorrer do referido mestrado foi constante a participação em formações, *workshops*, encontros, seminários e jornadas da prática pedagógica, que permitiram o contacto com diferentes realidades e, simultaneamente, a melhoria de conhecimentos que careciam de aprofundamento, sendo nossa intenção continuar, ao longo do exercício da profissão, uma prática de formação contínua, pois, apesar de termos alcançado o perfil de desempenho necessário ao exercício profissional, consideramos indispensável uma aprendizagem ao longo da vida, podendo contribuir para um bom desempenho profissional e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que nos forem sendo colocados.

De acordo com as indicações do Decreto-Lei n.º 240/2001, julgamos ter alcançado as competências ao nível da dimensão profissional, social e ética, em particular, através da intervenção nos estágios, fundamentados num saber científico e didático específicos e alicerçados em capacidades sociais e éticas. A função de ensinar é fundamentada nos saberes adquiridos ao longo da formação inicial e contínua, na constante investigação e reflexão na e sobre a prática educativa, bem como nas várias orientações dos órgãos oficiais que contribuem para nortear e, de certo modo, padronizar o ensino. cremos ainda, e indo novamente ao encontro do Decreto-Lei supracitado, ter trabalhado o desenvolvimento da autonomia dos alunos; a sua capacidade de inserção na sociedade; o bem-estar e desenvolvimento das suas componentes da identidade individual e cultural; o respeito pelas suas diferenças culturais e pessoais; o estabelecimento de um clima propício à relação professor/aluno e o desempenho da dimensão cívica e formativa das funções docentes, balizadas nos requisitos éticos e deontológicos que regem a profissão.

Ao nível da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, cremos ter promovido aprendizagens de acordo com os objetivos dos Planos de Turma; uma prática baseada na transversalidade; a lecionação de acordo com os paradigmas e opções pedagógicas e didáticas de cada área de ensino; a utilização adequada do português escrito e oral como objetivo de qualquer área curricular; a seleção e adequação de metodologias de ensino e dos recursos educativos, nomeadamente através do uso constante de tecnologias de informação e comunicação; a gestão e organização do ambiente educativo de acordo com o trabalho a realizar com os alunos, bem como em função dos recursos disponíveis e as características da turma; o envolvimento ativo da turma nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo; o acompanhamento dos alunos com NEE; a criação de um clima propício à discussão de situações problemáticas e conflitos interpessoais e ainda a utilização da avaliação como constituinte regulador e fomentador da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação dos alunos. Ao nível da dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, acreditamos ter exercido uma atividade profissional de uma forma integrada nas distintas dimensões da instituição e da sua comunidade. Assim, perspetivamos a escola e a comunidade como espaço de inclusão; tivemos em conta os PEA das instituições e promovemos uma colaboração com os vários intervenientes no processo educativo; Por último, ao nível da dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida valorizámos constantemente o processo de formação profissional como parte integrante do exercício profissional, analisando as situações da prática e a reflexão sobre a mesma, sustentada na investigação.

No que refere à componente investigativa, esta realizada no âmbito da avaliação externa do ensino do Português e da Gramática, consideramos que esta contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de competências e conhecimentos pessoais e profissionais. Mostrou-nos, ainda, que tem de existir uma forte dinâmica e envolvimento do professor no exercício da sua função, a fim de que este consiga encontrar o seu próprio caminho enquanto profissional, na medida em que nem sempre as “prescrições”, como podemos observar, se constituem como plataforma sustentável de ensino. Além disso, este estudo possibilitou-nos várias aprendizagens, sobretudo, relativamente ao ensino da Gramática.

No decorrer desta investigação foram mobilizadas diversas capacidades investigativas quer no momento de revisão da literatura, aquando da análise das PFC e EFN e orientações curriculares, quer no decorrer da interpretação dos resultados, desenvolvendo capacidades investigativas e reflexivas quando comparámos o PPEB

(2009) e as MCP (2012) e estes com os instrumentos de avaliação externa. Esta investigação contribuiu efetivamente para a perceção de que as PFC e EFN evidenciam que os itens correspondentes ao grupo II não se encontram em total articulação com os documentos reguladores da prática letiva, tanto no que toca à nomenclatura utilizada, como no que respeita à estrutura das questões e ao conteúdo de cada item. Este estudo reforçou a nossa perspetiva relativamente à importância do ensino da competência gramatical, enquanto domínio do português, com implicações profundas no exercício dos restantes domínios. Do mesmo modo, e lamentavelmente também possibilitou reforçar a conceção que detínhamos relativamente à possível desarticulação entre os documentos orientadores da prática letiva e os instrumentos de avaliação externa.

Em suma, as práticas de ensino supervisionadas e o percurso investigativo decorrentes da formação inicial tornam-se preponderantes para a definição do nosso perfil de desempenho que se afigura e requer constante melhoria, quer através da experiência, pela participação em diferentes projetos que promovam aprendizagens que possam ser interligadas com o exercício profissional, quer através da reflexão e investigação, que consideramos fundamentais para a contínua melhoria da prática letiva. Propomo-nos, assim, desenvolver uma prática de acordo com os fundamentos apresentados, tendo como objetivo o desempenho de uma conduta (tanto quanto possível) exemplar que possa contribuir para o ensino e para a aprendizagem dos alunos com que nos cruzaremos ao longo do nosso percurso profissional.

Referências Bibliográficas

- Antunes, M. C. T. (2012). *Ensino da gramática – uma aprendizagem de qualidade: abordagem das funções sintáticas*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Alves, P. J. C. (2007). *Concepções e práticas pedagógicas sobre a leitura – uma análise de provas de avaliação*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Botas, D & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – um estudo no 1.º ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253-286.
- Casassus, J. (2009). Uma nota crítica sobre a avaliação standardizada. A perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 71- 78.
- Carvalho, A. (2012). Ensino da literatura e da língua: duas faces da mesma moeda? *Paper*. Comunicação apresentada no primeiro encontro de investigação do Centro de Investigação e Publicações, da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Correia, R., Neves, E. & Teixeira, M. (2011). A importância da aprendizagem gramatical no 1.º ciclo – o caso da coordenação. In M. Teixeira, I. Silva & L. Santos (orgs.) *Novos Desafios no Ensino do Português* (pp. 82-91). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Costa, J.; Costa, M. A. & Barbosa, J. M. (2007). A gramática na sala de aula. In C. Reis (orgs). *Actas da conferência internacional sobre o ensino do português*. (pp. 149-186) Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*. I série- A n.º 32 de 201 de 30 de agosto.
- Decreto-Lei nº 47/2006 de 28 de agosto. *Diário da República*. I série, n.º 165 de 28 de agosto de 2006.

Despacho n.º 2351/2007, de 14 de fevereiro. *Diário da República*. II série, n.º 32 de 14 de fevereiro.

Despacho normativo 6/2010 de 19 de fevereiro. *Diário da República*. II série, n.º 35 de 19 de fevereiro de 2010.

Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República*. I série, n.º 129 de 28 de 5 de julho.

Despacho normativo 24-A/2012 de 6 de dezembro. *Diário da República*. II série, n.º 236 de 6 de dezembro.

Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro. *Diário da República*. II série – n.º 242 de 14 de dezembro.

Despacho normativo n.º 5048-B/2013, de 12 de abril. *Diário da República*. II série – n.º 72 de 12 de abril de 2013.

Duarte, I., (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Eurydice, (2009). *Exames nacionais de alunos na Europa: objetivos, organização e utilização dos resultados*. Bruxelas: agência de execução relativa à educação, ao audiovisual e à cultura (EACEA P9 Eurydice).

Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.

Ferreira, I. O. (2010). *Desenvolvimento articulado de competências de escrita e de conhecimento explícito da língua*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Fonseca, A. & Manuel, A. (2010). *Escolas, avaliação externa, auto-avaliação e resultados dos alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro, Portugal.

Leal, D. F. R. (2010). *As saídas de estudo na aprendizagem da geografia e da história*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Lobo, A. (1996). *Um sorriso difícil para o novo sistema de avaliação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Lisboa, Portugal.

MEC-DGIDC (2004). *Organização curricular e programas – 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

- MEC-DGIDC (2008). *Dicionário terminológico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Educação.
- MEC-DGIDC, (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- MEC-DGIDC (2010). *Provas de aferição, 1.º ciclo – Língua Portuguesa, relatório*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional.
- MEC-DGIDC (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico, conhecimento explícito da língua*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- MEC-DGIDC, (2012a). *Metas curriculares de português, ensino básico, 1º, 2º e 3º ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- MEC-DGIDC (2012b). *Provas de aferição, 1º ciclo – língua portuguesa, relatório nacional de 2012*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional.
- MEC- DGIDC (2013a). *Metas curriculares de história e geografia de Portugal – 2.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- MEC- DGIDC (2013b). *Informação – prova final de ciclo, prova 41, 2014*. Lisboa: IAVE, Instituto de Avaliação Educativa, I. P.
- MEC- DGIDC (2013c). *Informação – prova final de ciclo, prova 61, 2014*. Lisboa: IAVE, Instituto de Avaliação Educativa, I. P.
- Oliveira, M. M. G. T. (2008). *As visitas de estudo e o ensino e a aprendizagem das ciências físico-químicas: um estudo sobre conceções e práticas de professores e alunos*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pinho, M. A. R. (2013). *TPC: estratégia modelo ou método pesadelo?* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Poinha, M. A. A. (2012). *Os exames e a melhoria das aprendizagens: o discurso de professores de língua portuguesa do 3.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research: Quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications.
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

- Rosário, M. A. (2007). Influência do exame nacional de 9.º ano de escolaridade nas práticas de ensino e de avaliação em matemática. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva, A. C. & Silva, A. P. T. C (2011). *A avaliação do conhecimento gramatical “oficial”: Estudo dos exames nacionais de português de 2010*. Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CIED), Braga, Portugal.
- Silva, A. C. & Sousa, J. E. F. A. (2009). *Sobre a avaliação do conhecimento gramatical escolar: Um estudo dos exames nacionais de português de 2009*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva, M. C. V. (2007). A relação “saber científico” e “experiência” na profissão docente. *Revista da Faculdade de Sociais e Humanas*, 19, 107-118.
- Silva, M. C. V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar*, 13, 89-106.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica, competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância, textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, H. D. (coord.), (2013). *Análise preliminar dos resultados. Provas finais de ciclo, exames finais nacionais 2013*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Gabinete de Avaliação Educacional.
- Sousa, H. D. (coord.), (2013). *Relatório provas finais de ciclo e exames finais nacionais 2012*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Gabinete de Avaliação Educacional.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. London: Routledge
- Teixeira, M; Silva, I. & Santos, L. (2011). Nota de abertura. In M. Teixeira, I. Silva & L. Santos (orgs.) *Novos desafios no ensino do português*, (p. 7). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

- Teixeira, M. T. & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187.
- Teixeira, M. (2014). Relación entre gramática y escritura en el currículo de lengua Portuguesa. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 7(2), 1-20.
- Teixeira, M; Correia, R. & Pereira, S. (2014). Avaliar para conhecer: A avaliação vs documentos norteadores da prática letiva – (des)articulação? In C. Tomás, C. & C. Gonçalves (orgs.) *ATAS do VI VI Encontro do CIED – I Encontro internacional em estudos educacionais. Avaliação: desafios e riscos*. (pp.434-450). Lisboa: Centro de interdisciplinar de estudos educacionais.
- Varela, C.M.R.C. (2009). *As visitas de estudo e o ensino e a aprendizagem das ciências naturais: um estudo sobre representações de professores e alunos do 9.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Vaz, M. M. C. (2011). *Concepções de futuros professores acerca da planificação do processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Anexos

Anexo A – Conteúdos programáticos lecionados em estágio de intervenção (PES - 2.º ano de escolaridade em 1.º CEB)

Ano/Área Disciplinar	Conteúdos	
Português 2.º ano de escolaridade	Compreensão do Oral	Plano fonológico e plano discursivo
		Entoação e ritmo
		Vocabulário: sinónimos, antónimos, famílias de palavras, campo semântico, campo lexical
		Informação essencial e acessória
		Tema e assunto
		Reconto
		Texto oral e texto escrito
		Vocabulário: sinónimos, antónimos; campo lexical
		Entoação e ritmo
		Intencionalidade comunicativa: pergunta, pedido, aviso, recado, instrução
		Relato: sequencialização das acções
		Narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão
		Formas de tratamento e princípio de cortesia
		Regras e papéis da interacção oral
		Texto e imagem
	Leitura	Técnicas de localização da informação:
		Vocabulário relativo ao livro: (título, subtítulo, capa, contracapa, lombada, ilustração, ilustrador)
		Autor
		Instruções; indicações
		Assunto; ideia principal
		Leitura em voz alta
		Leitura orientada
		Texto narrativo, título
		Introdução, desenvolvimento e conclusão
		Personagem, espaço, tempo, acção
	Escrita	Escrita
		Sinais de pontuação: vírgula – enumeração; ponto final; ponto de interrogação; ponto de exclamação; dois pontos
		Planificação de textos
		Textualização
		Texto narrativo, expositivo, descritivo e instrucional
		Título
		Introdução, desenvolvimento e conclusão
		Personagem, espaço, tempo, acção
		Revisão
		Tipos de erros
		Personagem, espaço, tempo, acção
	Conhecimento Explícito da Língua	Sons e fonemas
		Morfologia Flexional
		Flexão nominal, adjectival – número (singular, plural); género (masculino, feminino)
		Flexão pronominal – número (singular, plural); género (masculino, feminino), pessoa (Flexão verbal)
		Tempos verbais – presente, futuro, pretérito

		Nome – próprio, comum (colectivo)
		Adjectivo
		Verbo
		Vocabulário
		Família de palavras
		Sinónimos, antónimos
		Formas de tratamento
		Ordem alfabética (alfabeto)
		Sinais de pontuação (DT E.2): ponto (final) ; ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, vírgula, dois pontos, travessão

Ano/Área Disciplinar	Tema	Tópicos	Conteúdos
Matemática 2.º ano de escolaridade	Números e Operações	Números naturais	Noção de número natural
			Relações numéricas
			Sistema de numeração decimal
		Operações com números naturais	Adição
			Subtracção
			Multiplicação
			Divisão
		Regularidades	Sequências
	Geometria	Orientação espacial	Posição e localização
		Figuras no plano e sólidos geométricos	Propriedades e classificação
			Composição e decomposição de figuras
			Linhas rectas e curvas
			Reflexão
	Medida	Dinheiro	Moedas, notas e contagem
			Comparação e ordenação de valores
			Estimação
	Organização e Tratamento de Dados	Representação e interpretação de dados	Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos
			Classificação de dados utilizando diagramas de Venn e de Carroll
			Tabelas de frequências absolutas, gráficos de pontos e pictogramas

Anexo B – Conteúdos programáticos lecionados em estágio de intervenção (PES - 3.º ano de escolaridade em 1.º CEB)

Ano/Área Disciplinar	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Português 2.º ano de escolaridade	Compreensão do Oral	Vocabulário: sinónimos, antónimos, famílias de palavras, campo semântico, campo lexical
		Informação essencial e acessória
		Informação explícita e implícita
		Inferências
		Reconto
		Pesquisa e organização da informação: tema, tópico, assunto
		Hierarquização da informação
	Expressão oral	Articulação, acento, entoação, pausa
		Planificação do discurso: identificação do tópico/ tema; selecção e hierarquização da informação essencial de acordo com o objetivo
		Relato
		Reconto
		Narrativa
		Aviso, pergunta, pedido, recado, instrução (actos de fala)
		Princípio de cooperação e cortesia
		Formas de tratamento
		Regras e papéis da interacção oral
	Leitura	Leitor
		Instruções; indicações
		Texto
		Paratexto e vocabulário relativo ao livro (título, subtítulo, capa, contracapa, lombada, ilustração, ilustrador, índice...)
		Autor
		Pesquisa e organização da informação:
		Hierarquização da informação
		Configuração gráfica, produção de sentido
		Funções e objectivos da leitura
		Intenção comunicativa (informar, recrear, mobilizar a acção)
		Informação relevante e acessória
		Assunto e ideia principal
		Texto narrativo, expositivo, descritivo, instrucional, conversacional, poesia
		Componentes da narrativa: personagens (principal, secundária(s)), espaço, tempo e acção
		Estrutura da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão
		Fórmulas de abertura e encerramento; conectores discursivos
	Escrita	Escrita
		Registo e organização da informação
		Resumo
		Planificação de textos
		Textualização
		Coesão e coerência, deixis, anáfora, progressão temática, configuração gráfica: pontuação e sinais auxiliares de escrita, ortografia

		Componentes da narrativa: personagens (principal, secundária(s)), espaço, tempo e acção
		Estrutura da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão
		Fórmulas de abertura e encerramento; conectores discursivos
		Revisão de textos
	Conhecimento Explícito da Língua	Flexão nominal, adjectival – número (singular, plural); género (masculino, feminino); grau (augmentativo, diminutivo), (normal, comparativo, superlativo)
		Flexão pronominal – número (singular, plural); género (masculino, feminino), pessoa (1. ^a , 2. ^a , 3. ^a)
		Flexão verbal (2) – conjugação (1. ^a , 2. ^a , 3. ^a) - pessoa (1. ^a , 2. ^a , 3. ^a) singular, plural - número (singular, plural)
		Tempos verbais – presente, futuro, pretérito (perfeito, imperfeito)
		Modos verbais – indicativo, imperativo, condicional, infinitivo, conjuntivo (presente)
		Determinante – artigo (definido, indefinido), possessivo, demonstrativo
		Nome – próprio, comum (colectivo)
		Pronome – pessoal (forma tónica e átona); possessivo, demonstrativo, interrogativo
		Adjectivo – numeral, qualificativo
		Verbo – principal, copulativo, auxiliar
		Advérbio – negação, afirmação, quantidade e grau
		Frase e constituintes da frase
		Grupo nominal (GN), Grupo verbal (GV), Grupo adverbial (GAdv)
		Léxico e Vocabulário
		Diálogo
		Texto oral e texto escrito

Ano/Área Disciplinar	Tema	Tópicos	Conteúdos
Matemática 2.º ano de escolaridade	Geometria	Orientação espacial	Posição e localização
			Mapas, plantas e maquetas
	Medida	Comprimento, massa, capacidade e área e volume	Medida e medição
			Unidades de medida SI
			Perímetro, área e volume
			Estimação
	Organização e Tratamento de Dados	Representação e interpretação de dados e situações aleatórias	Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos
			Gráficos de barras
			Moda
			Situações aleatórias

Ano/Área Disciplinar	Bloco	Conteúdos
Estudo do Meio 2.º ano de escolaridade	À descoberta do ambiente natural	Aspetos físicos do meio local
		Os astros

Ano/Área Disciplinar	Bloco	Conteúdos
Expressão e Educação Físico-motora 3.º ano de escolaridade	Perícia e manipulação	
	Deslocamentos e equilíbrios	
	Jogos	
	Atividades rítmicas expressivas (dança)	
Expressão e Educação Musical, 3.º ano de escolaridade	Jogos de exploração	Voz
		Corpo
		Instrumentos
	Experimentação, desenvolvimento e criação musical	Desenvolvimento auditivo Expressão e criação musical
Expressão e Educação Dramática 3.º ano de escolaridade	Jogos de exploração	Corpo
		Voz
		Espaço
		Objetos
	Jogos dramáticos	Linguagem não verbal
		Linguagem verbal
		Linguagem verbal e gestual
Expressão e Educação Plástica 3.º ano de escolaridade	Descoberta e organização progressiva de volumes	Modelagem e escultura
		Construções
		Desenho de expressão livre
		Atividades gráficas sugeridas
		Pintura de expressão livre
		Atividades de pintura sugerida
	Exploração de técnicas diversas de expressão	Recorte, colagem, dobragem

Anexo C – Exemplo de planificação diária realizada em estágio de intervenção (PES - 2.º ano de escolaridade em 1.º CEB)

Área	Gestão do Tempo (por Conteúdo)	Objetivos	Conteúdos (por domínios)	Meios de Operacionalização (atividades)	Recursos	Avaliação
Português	8.45 h 9. 30 h (Início da aula às 9.00 h depois da receção aos alunos)	Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos: - Discriminar os sons da fala; - Articular corretamente os sons da língua.	Conhecimento Explícito da Língua Sons e fonemas	Caso de leitura ar, er, ir, or, ur: Continuando com o trabalho com a história do dia anterior, intitulada <i>O Boneco de Neve</i> , os alunos vão realizar uma caça às palavras. O professor apresenta um excerto da narrativa trabalhada e solicita ao grupo que procurem palavras que têm o som ar, er, ir, or, ur (encontra-se no texto uma palavra para cada aluno). Os alunos que conseguirem vão referindo também palavras da mesma família, tal como despertar – despertador. Essas palavras são escritas no computador por cada aluno à vez, recorrendo à aplicação Tagxedo, simultaneamente, o restante grupo vai escrevendo a lista de palavras referidas pelo grupo no seu caderno diário. Escolha do formato e cores da chuva de palavras. Os alunos selecionam as cores e forma que mais gostarem para a chuva de palavras.	Computador; Programa Tagxedo; Quadro interativo; Material de escrita; Material de desenho; Caderno diário; Material de desenho; Aplicação Tagxedo; Ferramenta ebook;	Observação direta, individual e em grupo, de comportamentos e trabalhos realizados;
	9.30 h 10.10 h		Escrita	Observação das palavras da nuvem realizada e posterior realização de texto coletivo através da ferramenta <i>Word</i> utilizando as palavras da nuvem de palavras. Inicialmente		Observação direta da intervenção oral dos alunos; Observação direta do empenho na realização das tarefas propostas; Comportamento do grupo (pódio

	10.10 h 10.30 h	<p>Planificar pequenos textos em colaboração com o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar a informação; <p>Utilizar materiais de apoio à produção escrita;</p> <p>Escrever pequenas narrativas;</p>	<p>Textualização</p> <p>Introdução</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>Conclusão</p>	<p>é realizado em conjunto um exercício de planificação de ideias no quando da sala. Depois de realizado o texto coletivo, os alunos transcrevem-no para o seu caderno diário.</p> <p>Ilustração da história:</p> <p>Em seguida o professor divide a turma nos três habituais grupos de trabalho (A; B e C) e entrega a cada grupo um momento da história formada anteriormente. As ilustrações realizadas serão depois selecionadas e ilustrarão o texto criado pelo grupo. O professor digitaliza as ilustrações e depois fará com o documento word e as imagens um livro através da ferramenta ebook. O livro criado será impresso e colocado na turma à disposição do grupo e será depois colocado no blog da turma, juntamente com os trabalhos digitais anteriormente realizados.</p>		do comportamento – observação direta e heteroavaliação)
Matemática	11.00 h 11.30 h	Identificar os elementos de um polígono, compreender as suas	Tema - Geometria	<p>Representação de polígonos (continuação):</p> <p>Continuando com o conteúdo abordado no dia anterior inicialmente o professor entrega a cada aluno uma folha</p>	Quadro; Caderno diário;	

	<p>11.30 h 11.45 h</p> <p>11.45 h 12.15 h</p> <p>12.15 h 12.30 h</p>	propriedades e classificar polígonos;	<p>Tópico – Figuras na plano</p> <p>Polígonos: propriedades e classificação</p>	<p>de papel pontado (5x5) e o geoplano. Em seguida, cada aluno representa no geoplano duas figuras geométricas livres de acordo com a sua preferência e terá de as representar em seguida na folha de papel pontado.</p> <p>Seguidamente, o professor pede ao grupo que representem no seu geoplano e que desenhem, cada um no seu papel a figura representada no quadro, tal como esta se apresenta (um quadrado (5x5) e questiona o grupo: como é a figura?; o que desenharam?; como se chama?; quantos são os pins que estão no interior da figura?; e na sua fronteira? No quadro da sala o professor solicita a um aluno que escreva junto da figura representada as características que vão sendo referidas pelo grupo.</p> <p>Decomposição de figuras: Posteriormente, o professor questiona ao grupo se conseguem desenhar mais algum quadrado dentro da figura representada e, em seguida, questiona se conseguem desenhar triângulos dentro dela ocupando todo o espaço do quadrado (primeiro 2 triângulos; 3 triângulos; 4 triângulos; 5 e 6 triângulos) e que em seguida representem no seu papel pontado. Alguns alunos dirigem-se ao quadro para representar a sua decomposição. Para os alunos que tiverem menos dificuldade o professor auxilia-os com um quadrado em cartolina que decompõem em dois triângulos e em três triângulos.</p> <p>Trabalho de grupo:</p>	Material de escrita; Computador; Retroprojeter; Papel pontado; Geoplano;	
--	--	---------------------------------------	--	--	--	--

				<p>Posteriormente, o professor divide a turma em cinco grupos, sendo que cada grupo representará um polígono (triângulo; quadrado; retângulo; hexágono e pentágono). O professor refere a cada grupo qual o seu polígono. Em seguida, cada grupo terá de se organizar selecionando as características do seu polígono que quer apresentar à turma para que os restantes colegas adivinhem qual é o polígono do determinado grupo. Cada grupo terá de apresentar à turma na sua vez as características do seu polígono, sendo que quanto menos pistas referir mais pontos ganha, para isso, terá de selecionar as características que mais o definem.</p>		
Estudo do Meio	13.45 h 14. 20 h	<p>Reconhecer a importância da vacinação para a saúde;</p> <p>Improvisar palavras, sons, atitudes e movimentos ligados a uma ação precisa: em interação com o outro;</p>	<p>À Descoberta de Si Mesmo –A Saúde do seu Corpo</p> <p>Jogos dramáticos - Linguagem verbal e gestual;</p>	<p>Importância das vacinas para a saúde:</p> <p>Inicialmente o professor mostra ao grupo de alunos um boletim de vacinas e questiona-os sobre aquele objeto, percebendo aquilo que sabem. Posteriormente, realiza uma conversa com o grupo referindo a importância da vacinação; as diferentes idades em que todas as pessoas tomam as vacinas; de que são feitas as vacinas; porque razão doem as vacinas; realiza referência aos animais que também tomam vacinas; entre outros aspetos que surgem da conversa com o grupo. O professor havia pedido aos alunos no dia anterior que levassem para a aula o seu boletim de vacinas, assim, todos vão observar o seu boletim de vacinas percebendo quando foi a última vacina que tomaram e qual será a próxima. Em seguida, o professor mostra a seringa aos alunos colocando nela um pouco de água que liberta para um guardanapo, de</p>	<p>Boletim de vacinas; Quadro; Seringas; Algodão; Máscaras; Batas; Luvas;</p>	

	14. 20 h 14. 50 h			<p>modo a que os alunos percebam que é daquele orifício que sai o líquido.</p> <p>Dramatização: Em seguida os dois responsáveis pela sala realizam uma pequena dramatização. Um professor é a enfermeira e o outro a paciente dramatizando um momento em que a enfermeiro, com bata, luvas, máscara, seringa e algodão chama pelo paciente, verificando o seu boletim de vacinas e dando a injeção. Em seguida um dos alunos é solicitado a ser em seguida o paciente que leva a vacina. Posteriormente, a turma é dividida em pares sendo, metade do grupo os enfermeiros e a outra metade os pacientes. Aos enfermeiros é entregue uma seringa, algodão, máscaras e uma bata. O enfermeiro terá de se dirigir junto do seu paciente, verificar o seu boletim de vacinas e referir ao paciente que vacina lhe irá dar e daquilo que protegerá o paciente. Realiza-se depois uma inversão dos papéis.</p>		
Área de Projeto	14.50 h 15.10 h	<p>Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: aprender o sentido global de textos ouvidos;</p> <p>Produzir discursos com diferentes finalidades e de</p>	<p>Compressão do Oral</p> <p>Expressão Oral</p>	<p>O grupo de alunos ouve uma pequena história de Natal gravada em áudio pelo professor. O professor realiza em seguida uma conversa com o grupo sobre a história ouvida, realizando uma breve interpretação da mesma em conjunto.</p> <p>O professor chama depois a atenção para o facto de ser possível gravar a nossa leitura das histórias, assim, durante a semana que se seguirá os alunos irão gravar a leitura da pequena história de natal, realizando um</p>	Computador; Gravador áudio;	

	15.10 h 15.15 h (Organização do grupo para a saída e colocação de símbolos do comportamento – autoavaliação).	acordo com intenções específicas;		<i>Podcast</i> conjunto, sendo que cada aluno lê um excerto da história. A gravação será depois entregue a cada aluno, referindo que esta será uma sugestão de presente de Natal que os alunos poderão oferecer aos familiares.		
--	---	-----------------------------------	--	--	--	--

EB1/JI Salgueiro Maia - 2º Ano

Data: 21 de novembro de 2012

Sumário:

Português: Caso de leitura ar, er, ir, or, ur; realização de história em conjunto e utilização do dicionário.

Matemática: Representação de polígonos – continuação.

Estudo do Meio: Importância do plano de vacinação para a saúde.

Área de Projeto: Audição de história de Natal e interpretação da mesma.

Anexo D – Exemplo de planificação diária realizada em estágio de intervenção (PES - 3.º ano de escolaridade em 1.º CEB)

Área de conteúdo e gestão do tempo	Objetivos	Conteúdos/ Descritores de desempenho	Metas Curriculares	Meios de Operacionalização (atividades)	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio 8.00h às 9.00h	Distinguir formas de relevo existentes na região (elevações, vales, planícies...): - observar diretamente e indiretamente (fotografias, ilustrações...); localizar em mapas.	À Descoberta do Ambiente natural – Aspectos Físicos do Meio Local	Conhecimento do Meio Natural Descreve e compara elementos físicos e humanos de lugares e regiões, utilizando vocabulário adequado - O aluno compara as formas de relevo, os rios (...) da região onde vive com os de outras regiões do país, utilizando vocabulário adequado; Caracteriza elementos naturais e humanos de lugares e regiões através	<u>Construção da maquete relativa às formas de relevo – continuação</u> O professor começa por informar aos alunos que irá dar continuidade ao trabalho relativo à construção da maquete iniciada na quinta-feira passada. Para isso, o professor solicita à turma que se volte a juntar nos mesmos grupos. Enquanto um grupo dá continuidade à construção, o outro realiza uma ficha de trabalho. Após finalizada a construção da maquete o professor elabora uma exploração do suporte construído, em primeiro lugar, juntamente com os alunos, elabora etiquetas que identifiquem as várias designações abordadas explorando brevemente cada uma delas; num segundo momento o professor coloca algumas questões à	Etiquetas Ficha de trabalho; Guaches; Material de escrita; Suporte construído (maquete);	Observação direta da intervenção oral dos alunos; Observação direta do empenho na realização das tarefas propostas; Observação direta do comportamento do grupo;

			de recolha e mobilização adequada de informação – O aluno mobiliza informação recolhida sobre fenómenos geográficos (exemplos: cursos de água, serras (...)) na descrição de lugares e regiões.	turma, podendo os alunos recorrer à maquete construída para apresentação das suas respostas.		Atribuição de cores relativas ao comportamento e trabalho dos alunos; Correção das tarefas realizadas em sala de aula
9.00h às 9.10h	Intervalo					
Matemática 9.10h às 10.40h	Visualizar e descrever posições, direções e movimentos	Geometria e Medida – Orientação espacial:	Geometria e Medida: Metas intermédias: - Visualiza e descreve posições, direções e movimentos, utilizando vocabulário apropriado.	<u>Desenhar figuras geométricas em papel quadriculado</u> Inicialmente o professor entrega a cada aluno uma folha de papel quadriculada solicitando que cada	Caderno diário de Matemática; Folha de papel quadriculada; Geoplanos;	

	<p>Identificar, numa grelha quadriculada, pontos equidistantes de um dado ponto</p> <p>Identificar no plano eixos de simetria de figuras</p>	<p>Posição e localização</p>	<p>- Identifica no meio natural e físico o transformado de uma figura numa reflexão de eixo vertical ou de eixo horizontal.</p> <p>- Representa frisos com simetrias de reflexão.</p> <p>Metas finais:</p> <p>- Reconhece figuras no plano e sólidos geométricos, identificando propriedades que os caracterizam.</p> <p>- Compreende a noção de reflexão.</p>	<p>um represente triângulos e retângulos em diferentes posições. Após a representação das figuras geométricas o professor solicita que pintem de azul os triângulos e de vermelho os retângulos. De seguida o professor distribui a cada aluno um geoplano e solicita que cada um represente as figuras que pretender, de modo a permitir que os alunos explorem o material em questão.</p> <p>Quando considerar oportuno o professor solicita que sejam construídas três figuras (seguir exercício do manual página número 134) e que depois de representada cada uma no geoplano as transcrevam para o caderno diário de Matemática e seguidamente que escrevam algumas das suas propriedades. Quando o professor observar que a maioria dos alunos terminou a tarefa, solicita a alguns alunos que apresentem o seu trabalho, dando oportunidade aos restantes elementos da turma para intervir caso considerem oportuno.</p> <p>De seguida o professor distribui a cada aluno uma folha de papel com a representação de uma menina com dois lacinhos, um deles no cabelo e um outro deslocado. Com a mira cada aluno terá de descobrir uma forma de colocar a mira na folha de papel que possibilite que o lacinho regresse à trança da menina. Os alunos assinalam no papel o local onde colocaram a mira.</p>	<p>Manual de Matemática; Material de desenho; Material de escrita; Miras;</p>	
--	--	-------------------------------------	--	---	---	--

<p>10.40h às 11.00h</p>	Intervalo					
<p>Língua Portuguesa</p> <p>11:00h 13.00h</p>	<p>Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> - responder a questões acerca do que ouviu; - relatar o essencial de uma história ouvida ou de ocorrências; - recontar o que ouviu <p>Planificar o discurso de acordo com o objetivo, o destinatário e os meios a utilizar</p> <p>Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - relatar, recontar, contar 	<p>Compreensão do Oral – Escutar para aprender e construir conhecimentos (s)</p> <p>Expressão Oral – Participar em situações de interação oral</p>	<p>Oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir um discurso oral com correção (usar a palavra com um tom audível, boa articulação e ritmo adequados; mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas) - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor (recontar, contar e descrever) <p>Educação Literária:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler e ouvir ler textos literários (ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular) - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos (recontar textos lidos; 	<p><u>Exploração do conto de António Torrado intitulado: “O Tio Zé Pereira toca ou não toca?”</u></p> <p>O professor relembra aos alunos a presença do autor António Torrado na escola no presente mês, informando que de seguida irá ser trabalhado um conto do autor, intitulado: “O Tio Zé Pereira toca ou não toca?”; o professor começa por realizar uma leitura da história em voz alta e, seguidamente coloca algumas questões oralmente à turma de modo a perceber de que forma o conto foi interpretado.</p> <p>De seguida o professor distribui a cada aluno uma folha de papel branca de tamanho A4 e solicita que cada um ilustre o conto trabalhado.</p> <p>À medida que os alunos vão terminando o seu desenho o professor informa que irá ser efetuado um reconto da história ouvida. Para isso o professor estabelece uma ordem para que cada aluno saiba quando deve continuar o que foi proferido pelo colega. Este reconto é feito oralmente e gravado através do computador, pois, o professor informa que irá no final fazer uma compilação dos desenhos realizados com a gravação do reconto da história para ser entregue em suporte digital ao autor António Torrado na sua vinda à escola.</p>	<p>Áudio; Computador; Folha de papel branca de tamanho A4; Livro: Torrado, António (2008). Trinta por Uma Linha. Civilização Editora: Porto. – Conto: “O Tio Zé Pereira toca ou não toca?”; Material de desenho; <i>Software PhotoStory;</i></p>	

Expressão e Educação Plástica	Ilustrar de forma pessoal	Descoberta e organização progressiva de superfícies: desenho – Atividades gráficas sugeridas	responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos)			
--	------------------------------	---	---	--	--	--

EB1 Leões - 3º Ano

Data: 22 de abril de 2013

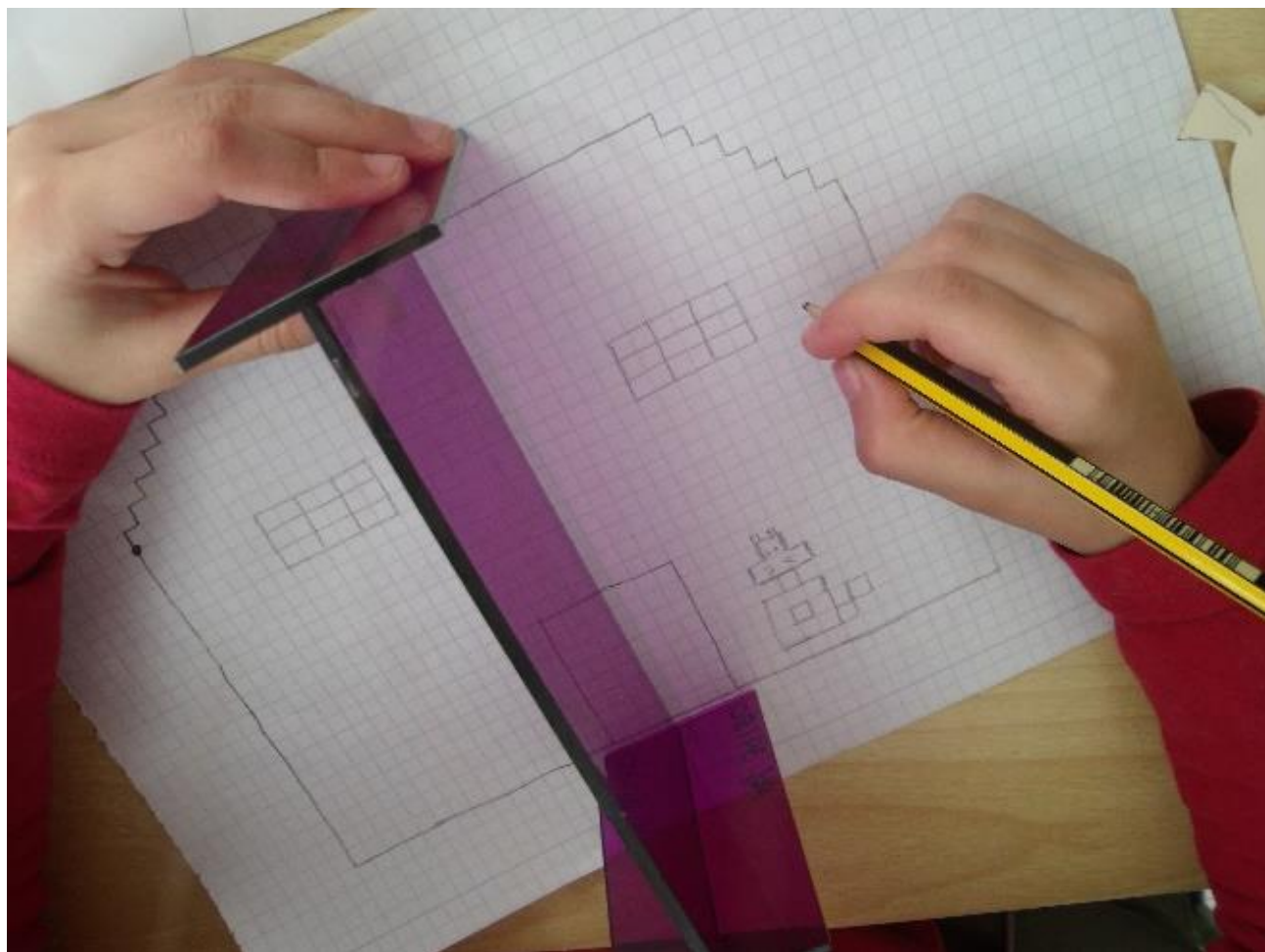
Sumário:

Estudo do Meio: Continuação da construção da maquete relativa às formas de relevo.

Matemática: Desenhar figuras geométricas em papel quadriculado. Representar figuras geométricas no geoplano. Utilização de miras para resolução de um problema.

Língua Portuguesa: Exploração do conto do autor António Torrado intitulado: “O Tio Zé Pereira toca ou não toca?”. Ilustração e reconto da história.

Anexo E – Utilização de miras na área de Matemática (PES - 2.º ano de escolaridade
em 1.º CEB)



Anexo F - Utilização do colar de contas na área da Matemática (PES – 2.º ano de escolaridade em 1.º CEB)



Anexo G – Guião para a realização de expressão escrita no âmbito da obra *Os sapatos do Pai Natal* (PES – 2.º ano de escolaridade em 1.º CEB)

Os sapatos do Pai Natal

Observa com atenção a capa do Livro “Os Sapatos do Pai Natal” e escreve a tua própria história.



1. Vou planificar o meu texto:

As personagens são:

É época de: _____

Todos estão a: _____

De repente: _____

Mas depois: _____

Assim: _____

2. Agora vou escrever o meu texto.

3. Vou ler o meu texto e perceber o que preciso mudar.

Anexo H – Exemplo de textualização em grupo no âmbito da exploração das ilustrações da obra *A vaca da vizinha é mais gorda que a minha* (PES – 2.º ano de escolaridade em 1.º CEB)



O Luís viu doces. E
comeu-os. O Luís vendeu
as vacas e com o dinheiro
da venda comprou doces e
chocolates.

O Luís vai comer um
doce por dia, ele é guloso.

Anexo I – Atividade experimental realizada com caracóis no âmbito da área do Estudo do Meio (PES – 2.º ano de escolaridade em 1.º CEB)



Anexo J – Guião da visita de estudo realizada à Escola Superior de Educação de Santarém (PES – 2.º ano de escolaridade em 1.º CEB)

Espaço	Número de alunos	Atividade prevista	Coordenador do espaço	Aluna responsável	Monitores	Duração da atividade
Centro de Documentação e Informação	2 X 26 divididos em 2 grupos de 13 alunos	A descoberta da biblioteca	Dra. Dina Rocha	Cláudia Rosa		60 mn 9.15
Laboratório de Ciências	2 X 26 divididos em grupos de 4 alunos	Cantinho da história No caminho dos cientistas	Professor Bento Cavadas e/ou Elisabete Linhares	Diana Pereira		60 mn 9.15
Sala de Exposições	52 alunos + professores + estagiários	Lanche e momento musical		Catarina Baptista + Diana Pereira + Susana + Cláudia Rosa		30mn 10.30 11.00
Laboratório termina um pouco mais cedo para depois darem todos o passeio em volta do complexo para ver o rio. Entram pela portaria e dirigem-se à sala de exposições para o momento do lanche e momento musical. Seguem para o 1.º andar subindo pelo bloco azul.						
Projeto Museológico	4 X 13	Dinamização pelo professor Vidigal – A escola do Estado Novo	Professor Vidigal	---		20 mn 11.00 X 4 12.30
Museu de informática	4 X 13	Os velhos computadores Vamos montar um computador	Dra. Ana Dias Aluna do 2º ano de Educação Básica	---		20 mn 11.00 X4 12.30

Museu de audiovisuais	4 X 13	Os alunos assistem a um diaporama	Dra. Rosa Oliveira	Catarina Baptista	20 mn	11.00
					X4	12.30
Museu de audiovisuais – Vídeo	4 X 13	Realização de um programa de televisão	Dra. Rosa Oliveira	Susana Pereira + Cláudia Rosa	30 mn	11.00
					X 4	12.30

[illegible]

Anexo L - Realização de um glossário relativo à obra *O tubarão na banheira*
(PES – 3.º ano de escolaridade em 1.º CEB)



Anexo M – Exemplo de planificação diária realizada em estágio de intervenção (PES - Português e História e Geografia de Portugal - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB)

Ano/Área Disciplinar	Conteúdos	
História e Geografia de Portugal 6.º ano de escolaridade	As Invasões Napoleónicas	
	A Revolução Liberal de 1820	
	A Luta entre Liberais e Absolutistas	
	O Espaço Português	
Português 6.º ano de escolaridade	Compreensão	Ouvinte
	Oral	Discurso, Universo do Discurso
		Oralidade
		Texto Oral e Texto Escrito
		Competência Discursiva
	Leitura	Leitor
		Enunciado Instrucional
		Texto
		Paratexto
		Editor, data de edição
		Reconto, Síntese
		Tipologia de textos: narrativos, descritivos, expositivos
		Modos literários: dramático
		Texto Dramático: Componentes; Organização estrutural:
		ato, cena, fala, indicações cénicas
	Escrita	Escrita
		Ficha Bibliográfica
		<u>Configuração gráfica: pontuação e sinais auxiliares de escrita, ortografia</u>
		Diário, Autobiografia
		Texto Dramático: componentes; organização estrutural
	Conhecimento	Recursos Expressivos
		Dicionário monolíngue, de sinónimos
		Explicite da
		Glossário
	Língua	Expressão idiomática
		Diálogo, monólogo

		Enunciado
		Autor
		Sinais auxiliares de escrita: aspas, parênteses curvos
Português 5.º ano de escolaridade	Compreensão	Ouvinte
		Discurso, Universo de Discurso
	Oral	Oralidade
		Texto Oral
		Diálogo
	Leitura	Leitor
		Enunciado Instrucional
		Texto
		Paratexto
		Editor, data de edição
		Reconto, síntese
		Texto narrativo: componentes; estrutura da narrativa
	Escrita	Escrita
		Ficha Bibliográfica
		Texto escrito
		Tipologia textual: Texto narrativo; descritivo
		Configuração gráfica; pontuação e sinais auxiliares de escrita, ortografia
		Texto narrativo: componentes; estrutura da narrativa
	Conhecimento	Dicionário monolíngue, de sinónimos
	Explícito da	Glossário
	Língua	Nome: contável; não-contável
		Adjectivo: relacional
		Determinante: interrogativo; indefinido; relativo
		Expressão idiomática
		Sinais auxiliares de escrita: aspas, parênteses curvos

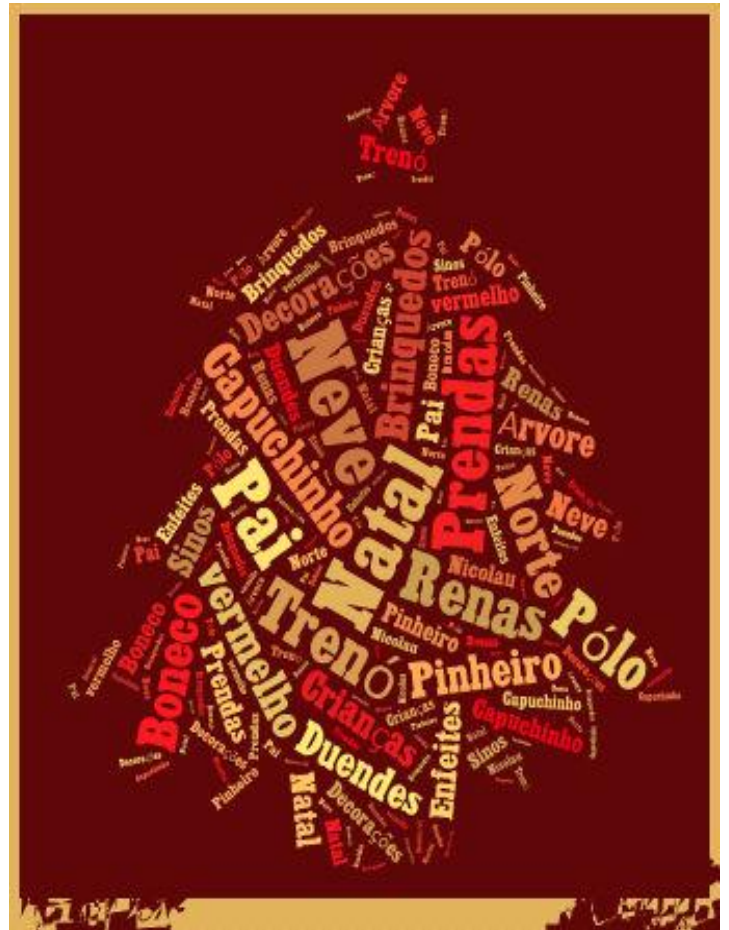
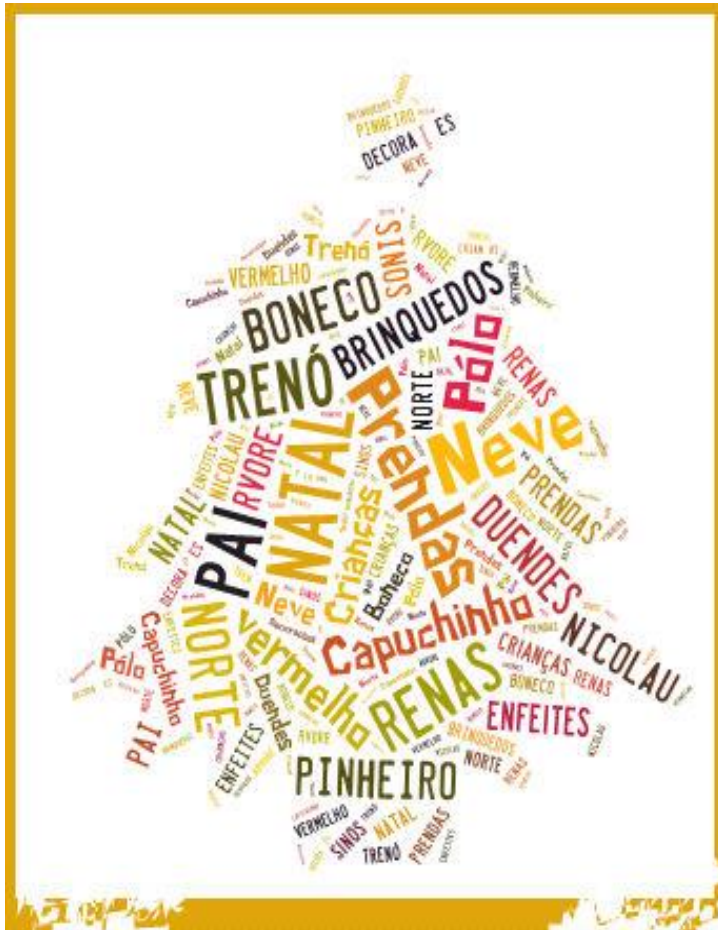
Anexo N – Exemplo de planificação diária realizada em estágio de intervenção (PES -
Matemática e Ciências Naturais - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB)

Área disciplinar	Unidade	Conteúdos
Matemática	Figuras geométricas (revisão de 4.º ano)	Propriedades geométricas: Retas concorrentes, perpendiculares e paralelas; retas não paralelas que não se intersectam.
	Propriedades Geométricas (5.º ano)	Ângulos, paralelismo e perpendicularidade - Semirretas diretamente e inversamente paralelas. Problemas - Problemas envolvendo as noções de paralelismo e perpendicularidade.
	Figuras geométricas (revisão de 4.º ano)	Localização e orientação no espaço - Ângulo formado por duas direções; vértice de um ângulo; ângulos com a mesma amplitude. Ângulos - Ângulos convexos e ângulos côncavos; ângulos verticalmente opostos; ângulos nulos, rasos e giros. Critério de igualdade de ângulos; ângulos retos, agudos e obtusos; comparação das amplitudes de ângulos. Ângulos, paralelismo e perpendicularidade - Ângulo igual à soma de outros dois; definição e construção com régua e compasso Igualdade de ângulos verticalmente opostos.
	Tempo (revisão de 3º e 4ºano)	Unidades de tempo - Ler e representar medidas de tempo e estabelecer relações entre hora, minuto e segundo. Medir e registar a duração de acontecimentos.
	Medida (5.º ano)	Amplitude de ângulos - Medidas e amplitudes de ângulos: o grau como unidade de medida de amplitude; minutos e segundos de grau; utilização do transferidor para medir amplitudes de ângulos e para construir ângulos de uma dada medida de amplitude; problemas envolvendo adições, subtrações e conversões de medidas de amplitude expressas em forma complexa e incompleta.
	Propriedades Geométricas (5.º ano)	Ângulos, paralelismo e perpendicularidade - Bissetriz de um ângulo; construção com régua e compasso; ângulos complementares e suplementares; igualdade de ângulos verticalmente opostos; ângulos correspondentes e paralelismo; ângulos internos, externos e pares de ângulos alternos internos e alternos externos determinados por uma secante num par de retas concorrentes; relação com o paralelismo; ângulos de lados diretamente e inversamente paralelos; pares de ângulos de lados perpendiculares.
	Figuras geométricas (revisão de 4.º ano)	Propriedades geométricas - Retângulos como quadriláteros de ângulos retos; polígonos regulares; polígonos geometricamente iguais;
	Propriedades Geométricas (5.º ano)	Triângulos e quadriláteros - Ângulos internos, externos e adjacentes a um lado de um polígono; ângulos de um triângulo: soma dos ângulos internos, relação de um ângulo externo com os internos não adjacentes e soma de três ângulos externos com vértices distintos; triângulos acutângulos, obtusângulos e retângulos; hipotenusa e catetos de um triângulo retângulo; ângulos internos de triângulos obtusângulos e retângulos; relações entre lados e ângulos num triângulo ou em triângulos iguais; desigualdade triangular; critérios de igualdade de triângulos: critérios LLL; LAL e ALA; construção de triângulos dados os comprimentos de lados e/ou as amplitudes de

	ângulos internos; relações entre lados e ângulos num triângulo ou em triângulos iguais; paralelogramos; ângulos opostos e adjacentes de um paralelogramo; igualdade dos lados opostos de um paralelogramo; distância de um ponto a uma reta e entre retas paralelas.
Figuras geométricas (revisão de 3.º ano)	Circunferência, círculo, superfície esférica e esfera; centro, raio e diâmetro; identificação de eixos de simetria em figuras planas.
Medida (revisão de 2.º ano)	Distância e comprimento - Perímetro de um polígono.
Medida (5.º ano)	Área - Área de retângulos de lados de medida racional; fórmulas para a área de paralelogramos e triângulos; problemas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas.

Área disciplinar	Unidade	Metas Curriculares
Ciências Naturais	Transmissão da vida: reprodução no ser humano	12. Compreender a puberdade como uma fase do crescimento humano 13. Conhecer os sistemas reprodutores humanos 14. Compreender o processo da reprodução humana
	Trocas Nutricionais entre o Organismo e o meio: nas Plantas	10. Compreender a importância da fotossíntese na obtenção de alimento pelas plantas 11. Compreender a importância das plantas como fonte de nutrientes, de matéria-prima e de renovação do ar atmosférico
	Transmissão de vida: reprodução nas plantas	15. Compreender o mecanismo de reprodução das plantas com semente

Anexo O – Realização de *brainstorming* no software *Tagxedo* sobre a obra *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal* (PES – Português e História e Geografia de Portugal 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB)

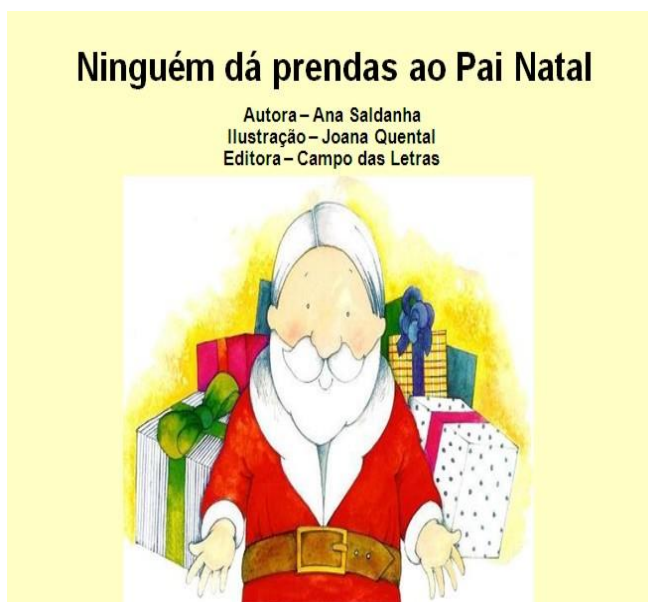
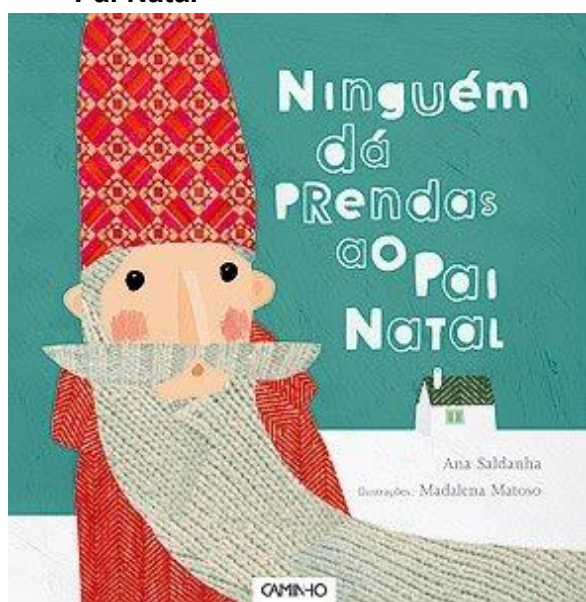


Anexo P - Guião de pré-leitura relativo à obra *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal* (PES - Português e História e Geografia de Portugal - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB)

Nome _____
Nº _____ Data ____ / ____ / 2013 Professor: _____

GUIÃO DE PRÉ-LEITURA

1. Observa com atenção as diferentes capas da obra: “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”



1.1. Depois da observação das capas, na tua opinião, de que assunto fala a história?

1.2. Dá um outro título a esta história.
Justifica a tua escolha.

1.3. Quais são os aspetos em comum que observas nas duas capas?

1.4. Realiza a sinopse que deve constar na contracapa, tendo em conta os elementos que observaste.

Bom trabalho!

Anexo Q – Guião de trabalho relativo à biografia da autora Ana Saldanha
(PES - Português e História e Geografia de Portugal - 5.º e 6.º ano de escolaridade em
2.º CEB)

Nome _____

Nº _____ Data ____ / ____ / 2013 Professor: _____

GUIÃO – Biografia da autora Ana Saldanha

BIOGRAFIA DA AUTORA ANA SALDANHA

Consulta os seguintes sites e completa a informação relativa à autora.

http://www.nonio.uminho.pt/netescrita/autores/ana_sald.html

<http://www.clube.spm.pt/arquivo/2069/>

<http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portuques/autores/Paginas/PesquisaAuto>

63

NOME _____

DATA NASCIMENTO: ____ / ____ / ____ IDADE ATUAL _____

NATURALIDADE _____

PROFISSÃO _____

LIVROS

- _____
- _____
- _____

PRÉMIOS

- _____
- _____
- _____

ASPETOS RELEVANTES DA VIDA DA AUTORA

- _____
- _____
- _____



6

Anexo R – Guião de pré-leitura da obra *Ninguém da Prendas ao Pai Natal* (PES - Português e História e Geografia de Portugal - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB)

Nome: _____		
Nº _____	Data ____ / ____ / 2013	Professor: _____

GUIÃO – Questões de interpretação

1. Quais foram as personagens que visitaram o Pai Natal?

2. Todas as personagens que visitaram o Pai Natal tinham o mesmo objetivo?

Justifica a tua resposta.

3. Das prendas dadas ao Pai Natal, qual foi a que te chamou mais atenção. Porquê?

4. Completa, tendo em conta as palavras presentes no quadro, os seguintes excertos da obra.

Casa; cerimónia; televisão; mundo; jantar; renas; legumes; visitantes; lareira; vidro; cozinha

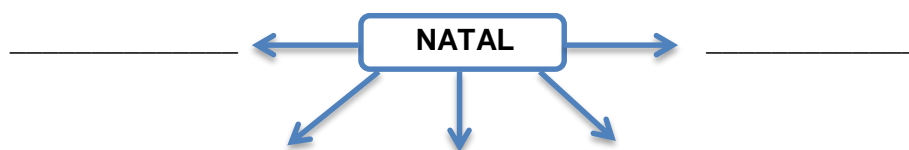
Estava na sua _____ do Pólo Norte e seguia pela _____ a _____ do
desembrulhar das prendas em todas as casas do _____.

Por falar em comida, o Pai Natal lembrou-se de que não tinha preparado o _____ das
suas _____. Estava a cortar os _____ aos cubos, enquanto os seus três
_____ conversavam amenamente sentados à volta da _____, quando viu
um nariz comprido colados ao _____ da janela da sua _____.

5. Ordena as frases seguintes tendo em conta a ordem de acontecimentos.

- ☐ O Pai Natal já começava a suspeitar que os seus novos amigos tinham vindo para uma ceia pós-natalícia
- ☐ Estava na sua casa do Pólo Norte e seguia pela televisão a cerimónia do desembulhar das prendas em todas as casas do mundo.
- ☐ Eu sou o João Ratão, e venho oferecer-te o caldeirão, para não cair em tentação. O Pai Natal abriu a porta e a sua visita ofereceu-lhe uma bonita capa vermelha com capucho.
- ☐ Pai Natal, trago-te estes sapatinhos do mais fino cristal. Aceita esta prenda, que ta dou eu, a Gata Borralheira.
- ☐ O Pai Natal abriu a janela, cumprimentou a senhora idosa, de cabelo desgrehado e roupas pretas (...)

6. Preenche o esquema com palavras da mesma família de Natal.



7. Explica o sentido das frases seguintes:

a) "O Pai Natal, que precisava de descansar da lufa-lufa."

b) "(...) sentou-se à lareira a aquecer-se e olhou de soslaio para a Menina Capuchinho Vermelha e para a Gata Borralheira"

8. Atenta as frases que se seguem e analisa com V (Verdadeiro) ou F (Falso) as afirmações.

- ☐ O Pai Natal vivia com as suas renas.
- ☐ Nem todas personagens deram uma prenda ao Pai Natal.
- ☐ O Pai Natal vivia num apartamento.
- ☐ Todas as prendas dadas pelos convidados foram úteis.
- ☐ Uma chávena de chocolate quente com natas era uma receita típica do Pólo Norte.
- ☐ O Pai Natal gostou particularmente da prenda da raposa.
- ☐ A Gata Borralheira não ficou para o momento da ceia.
- ☐ A ceia foi realizada à lareira com uma chávena de chá para cada convidado.

9. Atenta as expressões e refere qual o recurso expressivo presente em cada uma delas.

a) “(...) enquanto uma lagriminha, pequena como uma pérola de fantasia, lhe deslizava pela face vermelha.” _____

b) “Pai Natal, Pai Natal!” _____

c) “É que a neve do Pólo Norte queima mais do que o mais gélido coração.” _____

d) “Alto, alto, alto...” _____

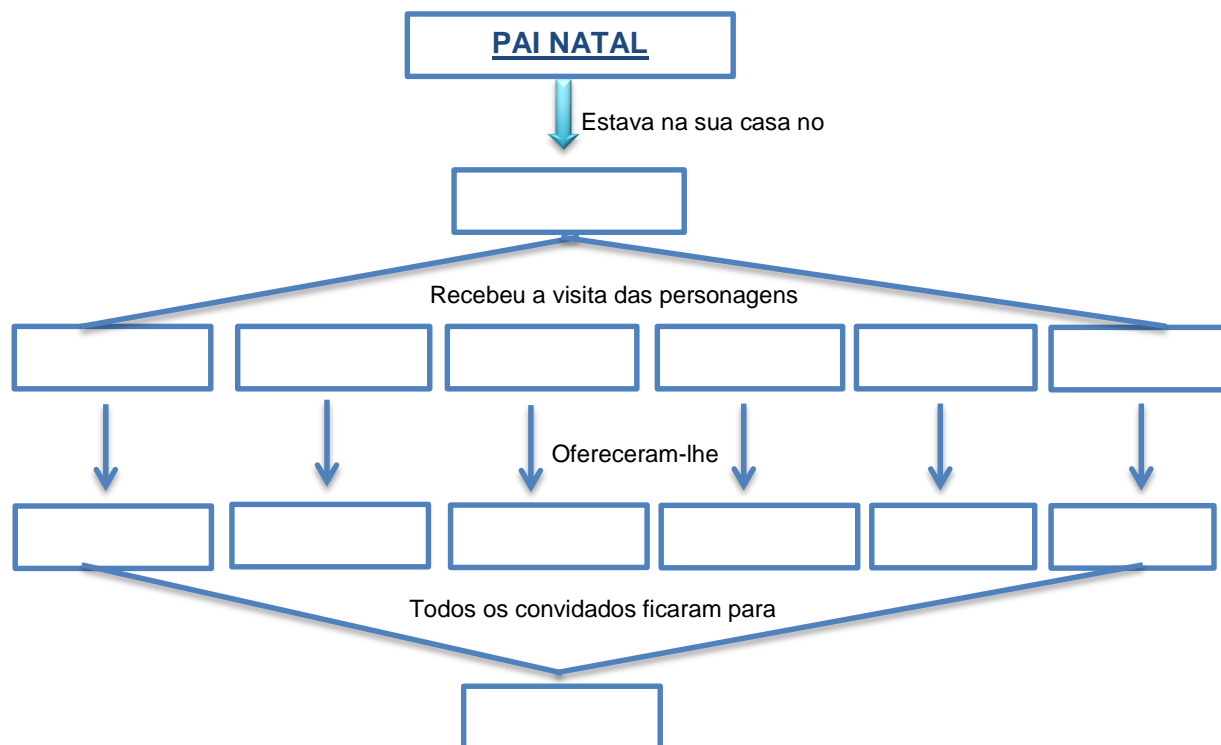
e) “(...) quando reparou que a Menina do Capuchinho Vermelho, a Gata Borralheira, o João Ratão, a Bruxa e a Raposa pareciam um pouco comprometidos.” _____

f) “Toc, toc, toc... bateram à porta do Pai Natal.” _____

g) “A rena pediu ao Pai Natal um gorro vermelho e um cachecol de riscas azuis” _____

h) “A bruxa era velha, feia e antipática.” _____

10. Preenche o esquema seguinte relativamente à obra trabalhada.



11. Qual foi a personagem da história com que mais te identificaste. Justifica a tua resposta.

12. Descobre na Sopa de Letras, vocabulário alusivo à época natalícia.

A	R	R	O	D	D	A	D	F	T	F	G	R	P	A
M	E	N	I	N	O	R	J	E	S	U	S	C	A	C
P	N	T	D	A	P	V	A	S	T	S	G	F	I	A
R	A	U	B	K	I	O	A	C	E	I	A	Z	X	Z
E	S	D	O	H	M	R	S	X	X	N	T	X	N	E
S	A	S	L	G	U	E	R	C	S	O	U	C	A	V
E	S	A	O	F	Z	X	T	C	E	S	Z	X	T	I
P	T	R	E	N	O	N	H	V	E	L	A	S	A	N
I	U	O	R	L	K	A	J	B	Q	V	C	Z	L	H
O	S	G	E	P	U	T	N	N	W	H	J	K	L	O
I	S	A	I	V	N	A	E	S	T	R	E	L	A	S
S	I	N	O	S	C	L	X	C	R	G	F	D	S	A
T	I	P	R	E	N	D	A	S	T	Y	U	I	O	P

Bom trabalho !

Anexo S – Exploração dos *geostrips* e tabela de preenchimento relativa aos comprimentos dos lados dos triângulos (PES – Matemática e Ciências Naturais - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB)



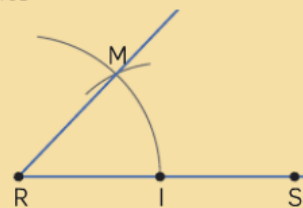
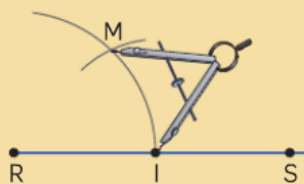
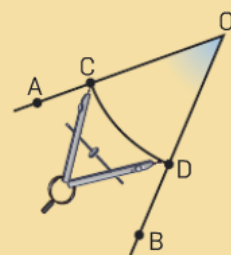
COMPRIMENTO DAS PALHINHAS			OBTIVESTE UM TRIÂNGULO?
22cm	20cm	24cm	Sim
1,45cm	24cm	20cm	Sim
11cm	15,5cm	13,5cm	Sim.
24cm	1,45cm	11cm	Não

Anexo T - Enunciado da tarefa do manual escolar de Matemática (Durão e Baçdaque, 2013) (PES – Matemática e Ciências Naturais - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB)

tarefa

Construir um ângulo SRM geometricamente igual ao ângulo AOB , usando régua e compasso:

- Desenha, no teu caderno, um ângulo agudo qualquer, AOB .
- Traça um arco de circunferência de centro O e raio qualquer. Determina dois pontos C e D nos lados do ângulo (ver figura ao lado).
- Traça a semirreta \overrightarrow{RS} e, com centro em R e abertura do compasso OC , traça um arco de circunferência. Obtém o ponto I .
- Com centro em I e abertura do compasso CD , encontra o ponto M .
- Traça a semirreta \overrightarrow{RM} . Obtém o ângulo SRM geometricamente igual ao ângulo AOB .



Anexo U - Questão da ficha de avaliação de História e Geografia de Portugal (PES
– História e Geografia de Portugal - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB)

1. Lê atentamente o documento 1.

Doc. 1

As ameaças francesas a Portugal

Sua Majestade o Imperador [Napoleão] vê-se (...) obrigado a constranger o governo de Portugal.

Portanto, se no dia 1 de setembro próximo o Príncipe-Regente de Portugal não declarar guerra à Inglaterra, re-tendo como reféns os ingleses estabelecidos em Portugal, confiscando as mercadorias inglesas, fechando os seus por-tos ao comércio inglês, entender-se-á que o Príncipe-Regente de Portugal renuncia à causa do Continente, isto é, que se declara inimigo da França.

Ultimato de Napoleão ao Príncipe-Regente D. João,
12 de agosto de 1807 (adaptado)

1.2. Transcreve do documento 1, as ordens que são dadas pelo Príncipe Regente.

Anexo V - Questão da ficha de avaliação de Português (PES – História e Geografia
de Portugal - 5.º e 6.º ano de escolaridade em 2.º CEB)



GRUPO III

Escreve uma história...

- em que uma bruxa feia e má se divertiu a arrelhar os habitantes da floresta.
- Conta as maldades que fez às pessoas e aos animais e as confusões que provocou.
- Dá um final feliz à tua história.
- Deves escrever entre 20 a 25 linhas.

Anexo X - Ficha de avaliação de Ciências Naturais, proposta de correção e matriz
(PES – Português e História e Geografia de Portugal - 5.º e 6.º ano de escolaridade
em 2.º CEB)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALEXANDRE HERCULANO
ESCOLA BÁSICA ALEXANDRE HERCULANO - SANTARÉM



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Nome: _____ Nº _____ Turma: _____ Data ____/____/____
Classificação: _____; _____%. Prof. _____
Enc. de Educação _____

Grupo I - Transmissão da Vida: Reprodução no ser Humano

A adolescência é uma das etapas do desenvolvimento humano, caracterizada por diversas transformações que marcam o início da passagem da infância para a vida adulta.

1. Define caracteres sexuais primários de caracteres sexuais secundários.

2. Faz corresponder a cada género as respetivas transformações.

NOTA: Há afirmações que possuem mais do que uma opção de resposta.

Caracteres sexuais secundários

Género	Transformações	Associação
	Exemplo: Crescimento de pelos.....	A e B
A. Feminino	I. Produção de esperma	
B. Masculino	II. Aparecimento da acne.....	
	III. Alargamento da bacia.....	
	IV. Desenvolvimento dos órgãos genitais.....	
	V. Aparecimento da menarca.....	
	VI. Alteração da voz (mais grave)	
	VII. Alargamento dos ombros.....	

3. Comenta a seguinte afirmação:

“As transformações que ocorrem na adolescência não são apenas físicas.”

4. As figuras seguintes representam os sistemas reprodutores feminino e masculino respetivamente.

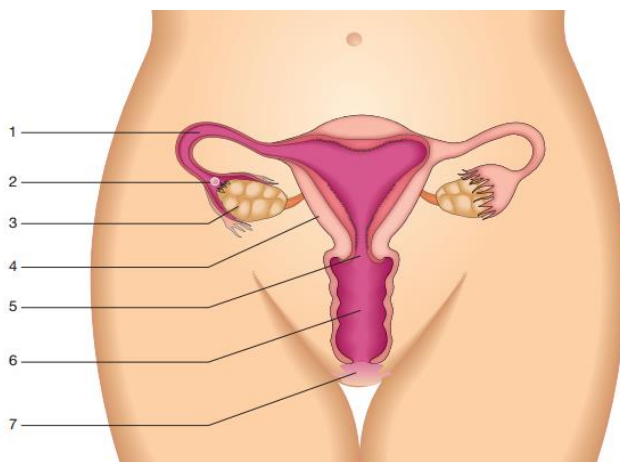


Figura 1. Sistema reprodutor feminino

4.1. Legenda os sistemas.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

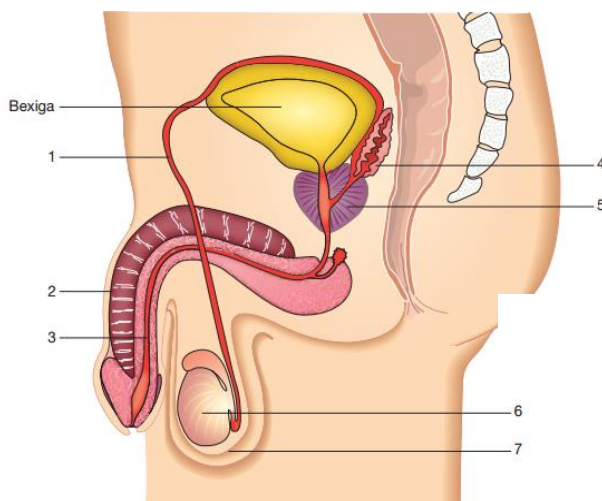


Figura 2. Sistema reprodutor masculino

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

5. Classifica como verdadeira (V) ou falsa (F) cada uma das seguintes afirmações.

- I. As trompas de Falópio conduzem os espermatozoides dos testículos até à uretra.
- II. O escroto é a bolsa externa que contém os testículos.
- III. A uretra é um canal que transporta a urina e o esperma para o exterior.
- IV. O ovário é um órgão que produz os espermatozoides.

V. A próstata é uma glândula produtora de um líquido que entra na constituição do esperma.

VI. O embrião implanta-se nas paredes do útero.

5.1 Corrige as afirmações que consideraste como falsas.

6. A figura 3 representa a formação e desenvolvimento do ovo.

6.1. Associa cada uma das letras X, Y e Z da figura 3 aos termos seguintes:

6.1.1. Nidação_____

6.1.2. Ovulação_____

6.1.3. Fecundação_____

6.2. Indica o nome da célula originada em X.

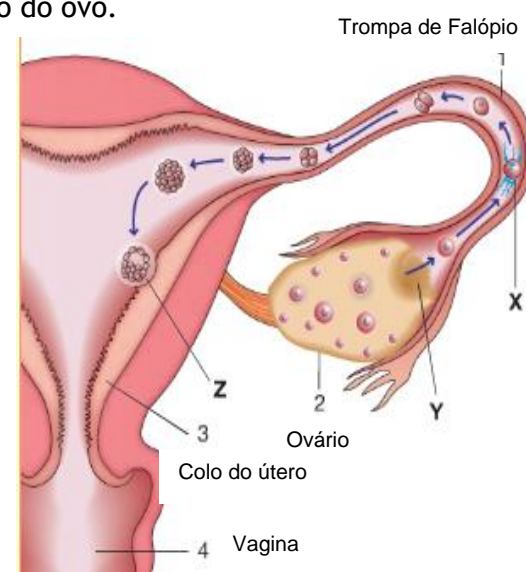


Figura 3. Formação e desenvolvimento do ovo

6.3. Refere o acontecimento que ocorre após a fase designada pela letra Z.

7. Designa o fenómeno que ocorre mensalmente quando o óvulo não é fecundado.

Explica em que consiste esse fenómeno.

8. De acordo com a seguinte afirmação: “*Através da placenta passam substâncias que podem prejudicar o novo ser*”, refere duas regras de saúde que a mãe deve ter em conta durante a gravidez.

9. Faz corresponder cada anexo embrionário às respectivas funções.

Coluna I	Coluna II	Associação
A. Placenta	I. Protege o embrião contra choques e variações da temperatura.....	
B. Saco amniótico	II. Desenvolvida nas paredes do útero materno, onde ocorrem as trocas de substâncias.	
C. Cordão umbilical	III. Faz a ligação entre a placenta e o cordão umbilical.....	

Grupo II - Trocas nutricionais entre o organismo e o meio nas plantas

Os seres vivos produtores têm a capacidade de produzir o seu próprio alimento, através de um processo denominado fotossíntese. Em meio terrestres são as plantas que se destacam, sendo indispensáveis à nutrição de outros seres vivos.

1. Define fotossíntese.

1.1 Refere o principal fator que influencia a fotossíntese.
Justifica a tua resposta.

2. Indica o local das células das plantas onde ocorre a fotossíntese.

3. A figura 4 representa o movimento da seiva bruta e da seiva elaborada.

3.1. Indica a cor do percurso que representa a:

3.1.1. Seiva bruta_____

3.1.2. Seiva elaborada_____

3.2. Selecciona a opção correta que corresponde ao trajeto da seiva bruta no interior da planta.

a) caule -> folhas -> raiz

b) folhas -> caule -> raiz

c) raiz -> caule -> folhas

d) folhas -> raiz -> caule

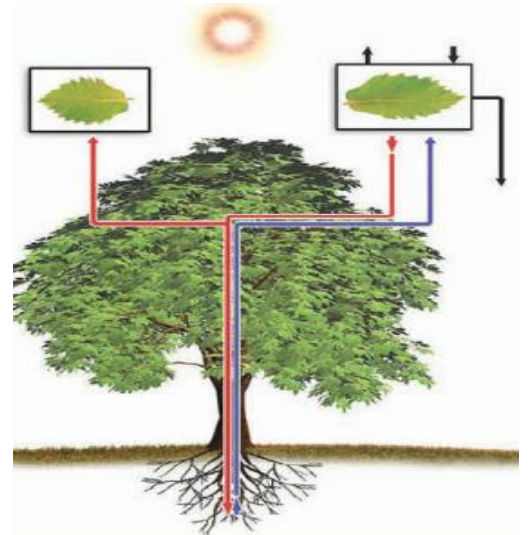


Figura 4. Movimento da seiva bruta e da seiva elaborada

4. As plantas acumulam reservas alimentares.

4.1. Refere dois órgãos de reserva.

4.2. Indica duas substâncias que podem ser armazenadas pela planta nos órgãos de reserva.

5. Completa as seguintes frases referentes ao papel dos estomas nas trocas gasosas, utilizando os termos: **fotossíntese, respiração, transpiração, epiderme e estomas**.

As trocas gasosas entre as plantas e o meio exterior, realizadas através da _____, _____ e _____, ocorrem principalmente nas folhas. Isto só é possível devido à presença de estruturas microscópicas na _____ das folhas, denominadas _____.

6. Observa a figura seguinte que representa as trocas gasosas que se realizam entre as plantas e o meio.

6.1. Completa a legenda da figura, associando as letras aos seguintes termos:

- I. Fotossíntese
- II. Respiração
- III. Transpiração

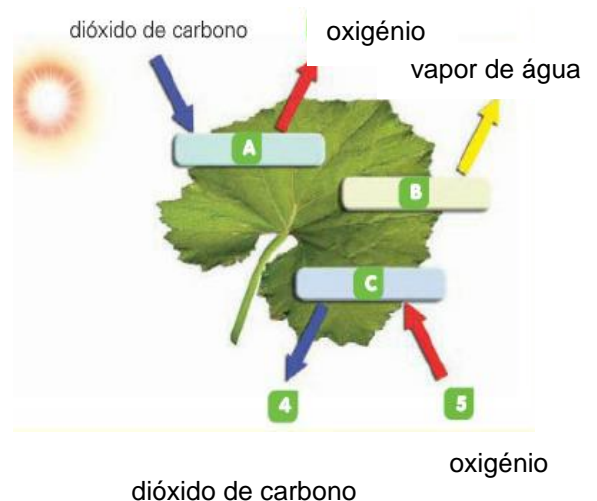


Figura 5. Trocas gasosas ao nível da folha

7. Classifica como verdadeira (v) ou falsa (f) cada uma das afirmações seguintes.

- I. As plantas realizam as trocas gasosas somente durante a noite.
- II. O oxigénio, gás libertado pelas plantas durante a fotossíntese, é indispensável para a respiração dos seres vivos.
- III. Na respiração, as plantas absorvem dióxido de carbono e libertam o oxigénio para a atmosfera.
- IV. A planta transpira através das folhas.
- V. O amido é absorvido através dos pelos absorventes existentes na raiz.
- VI. O vapor de água, libertado pelas plantas durante a transpiração, vai para a atmosfera, contribuindo para amenizar o clima.

7.1. Corrige as afirmações que consideraste falsas.

8. Numa aula prática realizaste uma atividade experimental para comprovar em que estruturas, e em que sentido, se desloca a seiva bruta na planta. Tendo por base essa atividade, responde às seguintes questões.

8.1. A coloração das folhas e das pétalas das flores de ambos os meios experimentais sofreu alguma alteração?

Justifica a tua resposta.

8.2. A planta que ficou em água destilada não alterou a sua cor. Será que isso significa que a seiva não ascendeu? Justifica a tua afirmação.

9. Lê o texto sobre a importância das trocas gasosas das plantas para o mundo vivo e responde às questões.

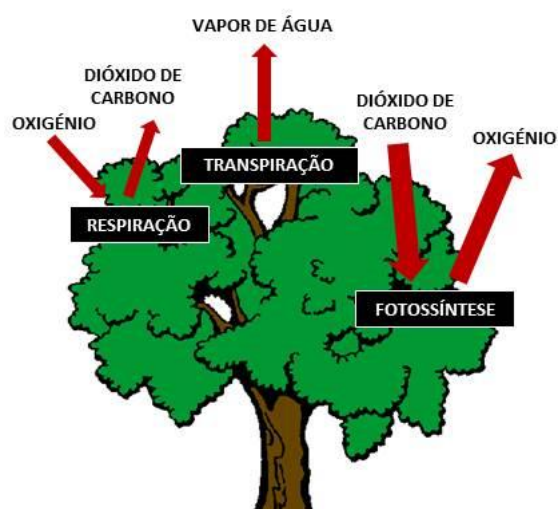
As grandes cidades sofrem, ano após ano, com a má qualidade do ar, em grande parte devido ao aumento de poluentes lançados na atmosfera. O aumento do poder de compra das populações teve um papel fundamental nesse processo. No início de 2014, numa determinada cidade, havia 45 milhões de carros, o equivalente a um automóvel por cada 4 habitantes.

Do mesmo modo, o aumento da qualidade de vida contribuiu para o aumento de edifícios. Em contrapartida, este desenvolvimento vai contribuir para a escassez de áreas verdes nas grandes cidades, que tem impacto na qualidade de vida das pessoas, pois piora a qualidade do ar que respiramos, dificulta o escoamento de água das chuvas e contribui para a criação de zonas de calor.

Criar alternativas que possibilitem um maior conforto das populações é o grande desafio. Nestas circunstâncias, vai surgindo um novo conceito, os telhados verdes, que é uma técnica que consiste no cultivo de plantas e árvores no topo dos edifícios e nos telhados das casas.

Adaptado de Diário da Manhã

Guilherme Ramos – engenheiro civil, diretor de TeCohl Exo (21/04/2014)



9.1. Indica duas causas que contribuíram para a má qualidade do ar nas grandes cidades.

9.2. Explica a necessidade de se criarem espaços verdes para que a atmosfera continue respirável.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALEXANDRE HERCULANO
ESCOLA BÁSICA ALEXANDRE HERCULANO - SANTARÉM



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Nome: _____ Nº _____ Turma: _____ Data ____/____/____
Classificação: _____; _____ %. Prof. _____
Enc. de Educação _____

ATENÇÃO: Lê atentamente as questões e depois responde!

Grupo I - Transmissão da Vida: Reprodução no ser Humano

A adolescência é uma das etapas do desenvolvimento humano, caracterizada por diversas transformações que marcam o início da passagem da infância para a vida adulta.

4. Define caracteres sexuais primários de caracteres sexuais secundários.

Os caracteres sexuais primários são os órgãos genitais, o que nos permite diferenciar à nascença os dois géneros. Os caracteres sexuais secundários referem-se às características exclusivas de cada género que se manifestam após a puberdade.

5. Faz corresponder a cada género as respetivas transformações.

NOTA: Há afirmações que possuem mais do que uma opção de resposta.

Caracteres sexuais secundários

Género	Transformações	Associação
	Exemplo: Crescimento de pelos.....	A e B
A. Feminino	I. Produção de esperma	B
B. Masculino	II. Aparecimento da acne.....	A e B
	III. Alargamento da bacia.....	A
	IV. Desenvolvimento dos órgãos genitais.....	A e B
	V. Aparecimento da menarca.....	A
	VI. Alteração da voz (mais grave)	B
	VII. Alargamento dos ombros.....	B

6. Comenta a seguinte afirmação:

“As transformações que ocorrem na adolescência não são apenas físicas.”

As transformações que ocorrem na adolescência são igualmente psicológicas e sociais. O modo como os adolescentes se veem a si próprios é importante pois influencia a sua autoconfiança e a forma como se relacionam com os outros.

4. As figuras seguintes representam os sistemas reprodutores feminino e masculino respetivamente.

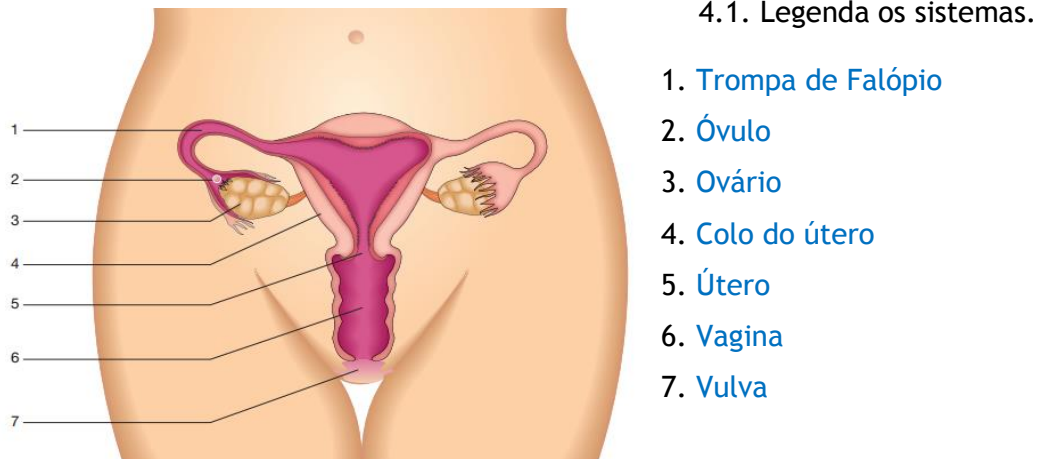


Figura 1. Sistema reprodutor feminino

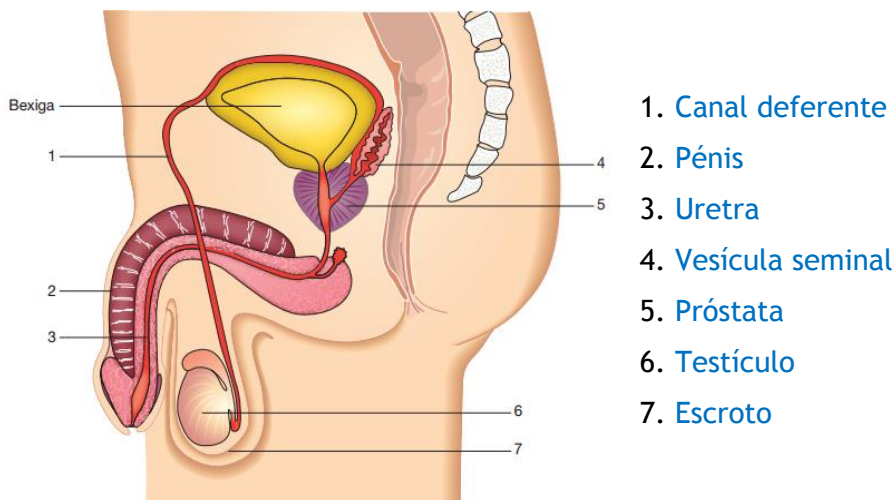


Figura 2. Sistema reprodutor masculino

5. Classifica como verdadeira (V) ou falsa (F) cada uma das seguintes afirmações.

- | | |
|---|---|
| I. As trompas de Falópio conduzem os espermatozoides dos testículos até à uretra. | F |
| II. O escroto é a bolsa externa que contém os testículos. | V |
| III. A uretra é um canal que transporta a urina e o esperma para o exterior. | V |
| IV. O ovário é um órgão que produz os espermatozoides. | F |

V. A próstata é uma glândula produtora de um líquido que entra na constituição do esperma.

V

VI. O embrião implanta-se nas paredes do útero.

V

5.1 Corrige as afirmações que consideraste como falsas.

I - Os canais deferentes conduzem os espermatozoides dos testículos até à uretra.

IV - O ovário é o órgão que produz óvulos/os testículos são os órgãos que produzem os espermatozoides.

6. A figura 3 representa a formação e desenvolvimento do ovo.

6.1. Associa cada uma das letras X, Y e Z da figura 3 aos termos seguintes:

6.1.1. Nidação Z

6.1.2. Ovulação Y

6.1.3. Fecundação X

6.2. Indica o nome da célula originada em X

A célula originada em X é o ovo/zigoto.

6.3. Refere o acontecimento que ocorre após a fase designada pela letra Z.

O acontecimento que ocorre após a fase designada pela letra Z é o desenvolvimento do ovo/feto.

7. Designa o fenómeno que ocorre mensalmente quando o óvulo não é fecundado.

Explica em que consiste esse fenómeno.

O fenómeno que ocorre mensalmente quando o óvulo não é fecundado é a menstruação. Caso não ocorra a fecundação, o óvulo dirige-se para o útero e morre em cerca de 24 horas, sendo depois arrastado para o exterior fazendo com que as raparigas mensalmente percam sangue por um período de alguns dias.



Figura 3. Formação e desenvolvimento do ovo

8. De acordo com a seguinte afirmação: “*Através da placenta passam substâncias que podem prejudicar o novo ser*”, refere duas regras de saúde que a mãe deve ter em conta durante a gravidez.

Algumas regras: praticar exercício físico; beber água; não fumar; não ingerir bebidas alcoólicas; não ingerir drogas; praticar uma alimentação saudável; não praticar exercício físico em demasia.

9. Faz corresponder cada anexo embrionário às respetivas funções.

Coluna I	Coluna II	Associação
D. Placenta	I. Protege o embrião contra choques e variações da temperatura.....	A
E. Saco amniótico	II. Desenvolvida nas paredes do útero materno, onde ocorrem as trocas de substâncias.	C
F. Cordão umbilical	III. Faz a ligação entre a placenta e o cordão umbilical.....	B

Grupo II - Trocas nutricionais entre o organismo e o meio nas plantas

Os seres vivos produtores têm a capacidade de produzir o seu próprio alimento, através de um processo denominado fotossíntese. Em meio terrestres são as plantas que se destacam, sendo indispensáveis à nutrição de outros seres vivos.

1. Define fotossíntese.

A fotossíntese é o processo através do qual as plantas produzem os glícidos que lhes servem de alimento.

1.2 Refere o principal fator que influencia a fotossíntese.
Justifica a tua resposta.

O principal fator que influencia a fotossíntese é a luz, na medida em que, com a ausência de luz solar não é possível a realização do processo de fotossíntese.

2. Indica o local das células das plantas onde ocorre a fotossíntese.

O local das células onde ocorre a fotossíntese é nas folhas/partes verdes da planta.

3. A figura 4 representa o movimento da seiva bruta e da seiva elaborada.

3.1. Indica a cor do percurso que representa a:

3.1.1. Seiva bruta azul

3.1.2. Seiva elaborada vermelho

3.2. Seleciona a opção correta que corresponde ao trajeto da seiva bruta no interior da planta.

a) caule -> folhas -> raiz

b) folhas -> caule -> raiz

c) raiz -> caule -> folhas

d) folhas -> raiz -> caule

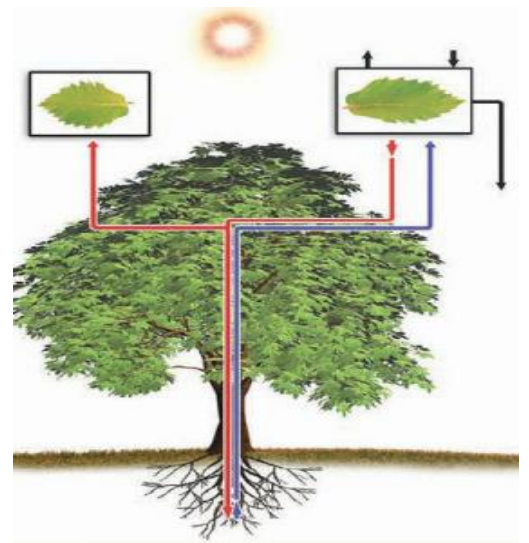


Figura 4. Movimento da seiva bruta e da seiva elaborada

9. As plantas acumulam reservas alimentares.

4.1. Refere dois órgãos de reserva.

Órgãos de reserva: frutos; caule; raiz; sementes e folhas.

4.2. Indica duas substâncias que podem ser armazenadas pela planta nos órgãos de reserva.

Substâncias de reserva: hidratos de carbono; lípidos; proteínas; água e amido.

10. Completa as seguintes frases referentes ao papel dos estomas nas trocas gasosas, utilizando os termos: **fotossíntese, respiração, transpiração, epiderme e estomas**.

As trocas gasosas entre as plantas e o meio exterior, realizadas através da **fotossíntese**, **respiração** e **transpiração**, ocorrem principalmente nas folhas. Isto só é possível devido à presença de estruturas microscópicas na **epiderme** das folhas, denominadas **estomas**.

11. Observa a figura seguinte que representa as trocas gasosas que se realizam entre as plantas e o meio.

6.1. Completa a legenda da figura, associando as letras aos seguintes termos:

- | | |
|-------------------|---|
| I. Fotossíntese | A |
| II. Respiração | C |
| III. Transpiração | B |

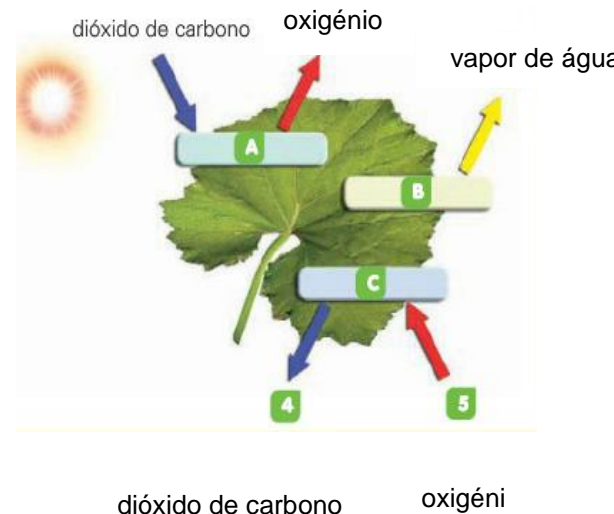


Figura 5. Trocas gasosas ao nível da folha

12. Classifica como verdadeira (v) ou falsa (f) cada uma das afirmações seguintes.

- | | |
|--|---|
| I. As plantas realizam as trocas gasosas somente durante a noite. | F |
| II. O oxigénio, gás libertado pelas plantas durante a fotossíntese, é indispensável para a respiração dos seres vivos. | V |
| III. Na respiração, as plantas absorvem dióxido de carbono e libertam o oxigénio para a atmosfera. | F |
| IV. A planta transpira através das folhas. | V |
| V. O amido é absorvido através dos pelos absorventes existentes na raiz. | V |
| VI. O vapor de água, libertado pelas plantas durante a transpiração, vai para a atmosfera, contribuindo para amenizar o clima. | V |

7.1. Corrige as afirmações que consideraste falsas.

- I - As plantas realizam as trocas gasosas durante o dia e durante a noite.
- III - Na respiração as plantas absorvem oxigénio e libertam dióxido de carbono/na fotossíntese as plantas absorvem dióxido de carbono e libertam oxigénio.

13. Numa aula prática realizaste uma atividade experimental para comprovar em que estruturas, e em que sentido, se desloca a seiva bruta na planta. Tendo por base essa atividade, responde às seguintes questões.

8.1. A coloração das folhas e das pétalas das flores de ambos os meios experimentais sofreu alguma alteração?

Justifica a tua resposta.

Apenas a planta colocada em água corada sofreu em alterações (ficou com pigmentos de cor) porque absorveu a água corada transportando-a pelos vasos condutores de seiva bruta até todas as partes da planta.

8.2. A planta que ficou em água destilada não alterou a sua cor. Será que isso significa que a seiva não ascendeu? Justifica a tua afirmação.

A planta que ficou em água destilada não alterou a sua cor porque a água absorvida era incolor, no entanto, através da absorção radicular a planta absorveu a água, fazendo ascender a seiva bruta pelos vasos condutores.

9. Lê o texto sobre a importância das trocas gasosas das plantas para o mundo vivo e responde às questões.

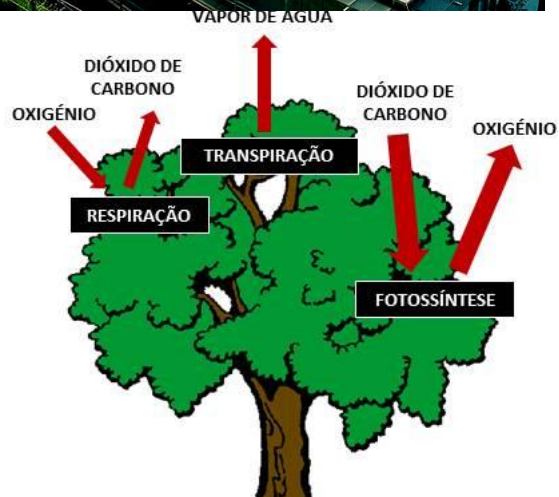
As grandes cidades sofrem, ano após ano, com a má qualidade do ar, em grande parte devido ao aumento de poluentes lançados na atmosfera. O aumento do poder de compra das populações teve um papel fundamental nesse processo. No início de 2014, numa determinada cidade, havia 45 milhões de carros, o equivalente a um automóvel por cada 4 habitantes.

Do mesmo modo, o aumento da qualidade de vida contribuiu para o aumento de edifícios. Em contrapartida, este desenvolvimento vai contribuir para a escassez de áreas verdes nas grandes cidades, que tem impacto na qualidade de vida das pessoas, pois piora a qualidade do ar que respiramos, dificulta o escoamento de água das chuvas e contribui para a criação de zonas de calor.

Criar alternativas que possibilitem um maior conforto das populações é o grande desafio. Nestas circunstâncias, vai surgindo um novo conceito, os telhados verdes, que é uma técnica que consiste no cultivo de plantas e árvores no topo dos edifícios e nos telhados das casas.

Adaptado de Diário da Manhã

Guilherme Ramos – engenheiro civil, diretor de TeCobL Exo (21/04/2014)



9.1. Indica duas causas que contribuíram para a má qualidade do ar nas grandes cidades.

As duas causas que contribuíram para a má qualidade do ar nas grandes cidades foram o aumento de poluentes lançados na atmosfera/aumento do poder de compra/aquisição de automóveis/aumento da população residente em cidades.

9.2. Explica a necessidade de se criarem espaços verdes para que a atmosfera continue respirável.

Torna-se necessário a criação de espaços verdes pois as plantas são essenciais à vida das populações, na medida em que durante as trocas gasosas, nomeadamente no processo de transpiração, respiração e fotossíntese, as plantas emitem para a atmosfera gases fundamentais à vida de todos os outros seres vivos.

Escola E.B. Alexandre Herculano



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Matriz do teste de Ciências Naturais- 6º Ano (turma F)

Ano Letivo 2013/2014

Professor: Luísa Burnay

Data: 23/05/2014

Tema/Conteúdos	Cotações	CrITÉrios de Correção
Grupo I - A transmissão de vida: Reprodução no ser humano <ul style="list-style-type: none">- A puberdade como uma fase do crescimento humano:<ul style="list-style-type: none">Caracteres sexuais primários e secundários;Amadurecimento dos órgãos sexuais;- Os sistemas reprodutores humanos:<ul style="list-style-type: none">Morfologia do sistema reprodutor masculino e feminino;Função dos órgãos do sistema reprodutor masculino e feminino;Ciclo menstrual;- O processo da reprodução humana:<ul style="list-style-type: none">Processos de fecundação e nidação;Anexos embrionários e funções;	50%	<ul style="list-style-type: none">- Nas questões de escolha múltipla, são classificadas com zero pontos as respostas em que seja assinalada:<ul style="list-style-type: none">- uma opção incorreta;- mais do que uma opção.- Nas questões de associação/correspondência, a cotação total do item é atribuída às respostas que apresentem de forma inequívoca a única associação/correspondência integralmente correta e completa.- Nas questões de ordenação, a cotação total do item só é atribuída às respostas em que a sequência apresentada esteja integralmente correta e completa. Todas as outras situações serão classificadas com zero pontos.- As respostas ilegíveis são classificadas com zero pontos.- Se o aluno responder a um mesmo item mais do que uma vez, não eliminando inequivocamente a(s) resposta(s) que não deseja que seja(m) classificada(s), é considerada apenas a resposta que surgir em primeiro lugar.
Grupo II - Trocas Nutricionais entre o organismo e o meio nas plantas <ul style="list-style-type: none">- A fotossíntese:<ul style="list-style-type: none">Definição de fotossíntese;Fatores que influenciam o processo de fotossíntese;Seiva bruta e seiva elaborada;A fotossíntese e a respiração celular das plantas;- As plantas como fonte de nutrientes, de matéria-prima e de renovação do ar atmosférico:<ul style="list-style-type: none">Órgãos das plantas onde ocorre a acumulação de reservas alimentares;Glícidos e lípidos em órgãos das plantas;Transpiração das plantas;Função dos estomas;Trocas gasosas e renovação do ar atmosférico;	50%	

<ul style="list-style-type: none">- Método científico.- Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Utilizações da planta na sociedade atual		
--	--	--

Grupo II – Trocas Nutricionais entre o organismo e o meio nas plantas - A fotossíntese: Definição de fotossíntese; Fatores que influenciam o processo de fotossíntese; Seiva bruta e seiva elaborada; A fotossíntese e a respiração celular das plantas; - As plantas como fonte de nutrientes, de matéria-prima e de renovação do ar atmosférico: Órgãos das plantas onde ocorre a acumulação de reservas alimentares; Glícidos e lípidos em órgãos das plantas; Transpiração das plantas; Função dos estomas; Trocas gasosas e renovação do ar atmosférico;	1.	4						
	1.1.	3						
	2.	2						
					3.1.	2x2=4		
			3.2.	2				
	4.1.	1x2=2						
	4.2.	1x2=2						
			5.	1x5=5				
					6.1.	2x3=6		
	7.	0.5x6=3						
			7.1.	1.5x2=3				
							8.1.	4
							8.2.	4.5
	9.1.	1x2=2						
	9.2.	3,5						
50%								
Total 100 %	29,5%		47%		11%		12,5%	

Grupo I – Transmissão da Vida: Reprodução no Ser Humano														Grupo II – Trocas Nutricionais entre o Organismo e o Meio nas Plantas																
Questão	1	2	3	4	5	5.1	6.1	6.2	6.3	7	8	9		1	1.1	2	3. 1	3. 2	4.1	4.2	5	6.1	7	7.1	8.1	8.2	9.1	9.2		Total
A	1.5	3.5	1.5	12	3	3	2	2	0	1	3	3	35.5	2	0	0	0	2	2	2	5	2	2	1.5	0	4.5	2	2.5	27,5	Satis. 63
B	1.5	4	1.5	13	3	3	2	0	1	3	3	3	38	2	3	2	4	2	2	1	5	6	3	3	4	0	2	3.5	42.5	Bom 78
C	1.5	4	1.5	8	3	3	2	2	0	0	3	3	31	4	2	0	4	2	2	0	5	6	2	1.5	0	2	2	2.5	35	Satis. 66
D	2,5	4.5	1.5	8	2	0	0	2	0	0	3	1	24,5	0	1.5	2	4	2	2	1	5	2	1.5	0	0	4.5	2	1	28,5	Satis. 53
E	0	4	0	6	3	0	2	0	0	0	3	3	21	0	1.5	0	4	0	2	0	5	2	1.5	0	0	0	2	0	18	Insuf. 39
F	1.5	3.5	1.5	8	2.5	0	0	2	0	0	3	3	25	3	2.5	2	4	0	2	0	5	6	1.5	0	0	0	1	1	28	Satis. 53
G	2	4.5	3	11	3	1.5	6	2	2	3	3	3	43	0	1	0	0	2	0	1	5	2	2	1.5	3	0	1	1	19,5	Satis. 62,5
H	0	4	1.5	3	1.5	0	0	0	0	0	3	3	16	0	1	1	0	2	0	0	1	0	2.5	0	0	1	1	1	26.5	Insuf. 26,5

I	2.5	4.5	1.5	14	3	3	6	0	2	2	3	3	44,5	4	3	2	4	2	2	2	5	6	3	3	3	4	1.5	2.5	47	M. Bom 91,5
J	2.5	4.5	1.5	14	3	3	6	2	2	4	3	3	48,5	4	3	2	4	2	2	2	5	6	3	3	4	4	2	3.5	49,5	M. Bom 98
K	0	4.5	1.5	5	2	0	0	0	0	1	3	1	18	0	3	0	0	0	2	1	5	2	2	0	3	0	1.5	3	22,5	Insuf. 40,5
L	1	4.5	1.5	13	3	1.5	2	0	2	0	3	1	32.5	0	0	2	4	2	0	0	3	2	1.5	0	2	1	1	1	19,5	Satis. 52
M	1.5	4.5	1.5	10	2.5	1.5	6	0	0	0	3	3	33.5	2	0	2	2	2	1	0	2	6	2	0	0	1.5	2	1.5	24	Satis. 57,5
N	2.5	4.5	3	14	2.5	3	6	2	2	4	3	3	49.5	3.5	1.5	2	4	2	2	2	5	6	3	3	3	0	2	3.5	42	M Bom 91,5
O	0	3.5	0	5	1	0	0	0	0	0	3	3	15.5	0	0	0	4	2	2	0	5	2	0.5	0	0	0	1.5	1	18	Insuf. 33,5
P	1.5	3.5	1.5	13	3	1.5	6	0	1	1	1.5	3	36,5	0	2	2	4	2	2	2	5	2	2.5	1.5	0	4	2	2.5	33,5	Bom 70
Q	1.5	4.5	1.5	9	2.5	1.5	6	0	1	1	3	3	34.5	0	3	0	0	2	2	1	2	6	3	3	2.5	3.5	2	2	32	Satis.

																															66,5
R	2	4	1.5	13	2.5	3	6	0	0	0	3	3	38	0	2	2	0	2	0	1	5	2	2	0	3	0	2	3	24	Satis.	62