



Instituto Politécnico de Santarém



Escola Superior de Educação de Santarém

## **A Gramática nos Manuais Escolares**

### **Contributo para uma avaliação**

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em  
Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

**Prática de Ensino Supervisionada em 2.º Ciclo – Matemática e Ciências  
Naturais**

**Sandra Filipa Domingues Lopes**

**Orientadora:**

**Professora Doutora Madalena Teixeira**

2018, maio



## **Agradecimentos**

Ao longo de todo o percurso escolar foi necessário bastante empenho, força e dedicação. Chegando o final desta caminhada, gostaria de agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram na concretização desta etapa.

À Professora Doutora Madalena Teixeira pela sua dedicação, empenho e rigor com que sempre me acompanhou. Pela sua força e pelo seu incentivo nas horas mais difíceis e por nunca nos deixar desistir. Um obrigado de coração pela pessoa que é e por todas as oportunidades que me proporcionou ao longo deste percurso.

A todos os professores da Escola Superior de Educação, que me acompanharam, me ensinaram e me ajudaram a ser o que sou hoje. Grata por todo o conhecimento, empenho e dedicação ao longo deste percurso.

Aos professores cooperantes, bem como a toda a comunidade escolar que nos recebeu ao longo de todos os estágios, por toda a disponibilidade em nos acompanharem, todos os ensinamentos e toda a dedicação. Sem todos vocês nada disto seria possível.

A todos os meus colegas e amigos que sempre me acompanharam nesta caminhada. À Ana Rita por todo o carinho, amizade, paciência, ajuda, aprendizagem, incentivo que teve comigo desde o primeiro dia. Não tenho palavras, sem ela nada disto seria possível. Foi a minha força. Levo-a no coração.

Aos meus pais, pelo apoio, força e educação que sempre me deram e por procurarem estar sempre presentes em tudo.

À minha irmã, por toda a força e paciência que teve durante o meu percurso.

À minha querida avó Norvinda, por todas as horas que passou a ouvir-me, por toda a educação e valores que me transmitiu e por todo o amor que sempre me deu.

Aos colegas de trabalho que me acompanharam de uma forma ou de outra, por todo o apoio e compreensão nos momentos mais difíceis, e por nunca me deixarem desistir dos meus sonhos. Por acreditarem sempre em mim.

## **Resumo**

O presente relatório final foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e descreve todo o percurso realizado nos diversos estágios, destacando aspetos da prática cruciais para o trilhar de um caminho profissional.

Este estudo é sobre a transposição didática dos conteúdos gramaticais para os manuais escolares, no 1.º e 2.º Ciclos, sendo nossa intenção aferir em que medida os manuais escolares estão de acordo com as Metas Curriculares de Português (MCP, 2012).

Como é nosso entendimento conhecer e compreender detalhadamente a situação particular de uma coleção de manuais escolares, em vigor ao longo de todos os estágios, a metodologia utilizada é de natureza qualitativa.

Os resultados obtidos demonstram que os manuais escolares analisados, de um modo geral, não se encontram articulados com as MCP (2012).

**Palavras-chave:** Gramática, Manuais Escolares, MCP, Insucesso na aprendizagem.

## **Abstract**

This final report was developed in the ambit of the Master in Education of 1st and 2nd Cycles of Basic Education and describes all the performed path in several stages, highlighting the practical aspects that were crucial to tread a professional way. This study is about the didactic transposition of grammatical content for textbooks, in the 1st and 2nd cycles, and our intention is to assess to what extent the textbooks are in accordance to the Goals of Portuguese Curriculum (GPC, 2012). We intend to know and understand, in detail, the particular situation of a collection of textbooks, which were in effect throughout all stages, so we have adopted a qualitative methodology. The results show that the analysed textbooks, in general, are not in accordance with GPC (2012).

**Key Words:** grammar, textbooks, Goals of Portuguese Curriculum (GPC), Unsuccessful learning.

## Índice geral

Índice de quadros .....	vi
Índice de figuras.....	vii
Índice de abreviaturas e siglas .....	ix
Índice de anexos .....	x
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I – O Estágio .....</b>	<b>3</b>
1.1. Caracterização do contexto sociogeográfico das instituições .....	3
1.2. Contextos de estágio e prática de ensino no 1.º CEB.....	4
1.2.1. Contextos de estágio e caracterização das Instituições .....	4
1.2.2. Prática de ensino no 1.º CEB – 2.º ano de escolaridade .....	6
1.2.3. Prática de ensino no 1.º CEB – 4.º ano de escolaridade .....	13
1.3. Contexto de estágio e prática de ensino em 2.º CEB.....	19
1.3.1. Contexto de estágio e caracterização da Instituição .....	19
1.3.2. Prática de ensino no 2.º CEB – Português e História e Geografia de Portugal .....	20
1.3.3. Prática de ensino no 2.º CEB – Matemática e Ciências Naturais .....	28
1.4. Dimensão ética do desempenho profissional.....	40
1.5. Avaliação.....	42
1.6. Percurso investigativo.....	46
<b>Parte II – A Gramática nos Manuais Escolares – Contributo para uma avaliação.....</b>	
2.1. Introdução.....	47
2.2. Revisão de literatura .....	48
2.3. Aspetos metodológicos .....	55
2.3.1. Contextos de ensino do estudo.....	55
2.3.2. Opções metodológicas .....	56
2.3.3. Participantes .....	56
2.4. Apresentação e discussão dos resultados .....	57
2.5. Considerações finais.....	65
<b>Reflexão final .....</b>	<b>67</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>69</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>75</b>

## Índice de quadros

<b>Quadro 1</b>	Caracterização da turma do 2.º ano .....	6
<b>Quadro 2</b>	Enquadramento curricular da aula descrita – Português (2.º ano).....	9
<b>Quadro 3</b>	Caracterização da turma do 4.º ano .....	13
<b>Quadro 4</b>	Enquadramento curricular da aula descrita – Português (4.ºano) .....	16
<b>Quadro 5</b>	Enquadramento curricular da aula descrita – Expressão e Educação Dramática (4.º ano) .....	16
<b>Quadro 6</b>	Caracterização da turma do 5.º A.....	20
<b>Quadro 7</b>	Caracterização da turma do 5.º B.....	21
<b>Quadro 8</b>	Caracterização da turma do 5.º C .....	22
<b>Quadro 9</b>	Caracterização da turma do 5.º F.....	23
<b>Quadro 10</b>	Enquadramento curricular da aula descrita – Português (5.º ano) .....	26
<b>Quadro 11</b>	Caracterização da turma do 5.º E .....	29
<b>Quadro 12</b>	Caracterização da turma do 6.º A .....	30
<b>Quadro 13</b>	Enquadramento curricular da aula descrita – Matemática (5.º ano) .....	32
<b>Quadro 14</b>	A Gramática nas Metas e no Programa, 1.º ano do 1.ºCEB .....	49
<b>Quadro 15</b>	A Gramática nas Metas e no Programa, 2.º ano do 1.ºCEB .....	49
<b>Quadro 16</b>	A Gramática nas Metas e no Programa, 3.º ano do 1.ºCEB .....	50
<b>Quadro 17</b>	A Gramática nas Metas e no Programa, 4.º ano do 1.ºCEB .....	50
<b>Quadro 18</b>	A Gramática nas Metas e no Programa, 5.ºano do 2.ºCiclo.....	51
<b>Quadro 19</b>	A Gramática nas Metas e no Programa, 6.ºano do 2.ºCiclo.....	52
<b>Quadro 20</b>	Enquadramento curricular da aula descrita – Matemática (2.º ano) .....	79
<b>Quadro 21</b>	Enquadramento curricular da aula descrita – Estudo do Meio (2.º ano) .....	82
<b>Quadro 22</b>	Enquadramento curricular da aula descrita – Estudo do Meio (4.º ano) .....	88
<b>Quadro 23</b>	Enquadramento curricular da aula descrita – Matemática (4.º ano) .....	90
<b>Quadro 24</b>	Enquadramento curricular da aula descrita – História (5.º ano).....	95

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b>	Jogo manipulável sobre os sinónimos e os antónimos.....	11
<b>Figura 2</b>	Apresentação das dramatizações .....	18
<b>Figura 3</b>	Construção do triângulo do aluno A (Dados os comprimentos dos três lados) .....	34
<b>Figura 4</b>	Construção do triângulo do aluno B (Dados os comprimentos dos três lados) .....	35
<b>Figura 5</b>	Construção do triângulo do aluno C (Dados os comprimentos dos três lados) .....	35
<b>Figura 6</b>	Construção do triângulo do aluno D (Dados os comprimentos de dois lados e a amplitude de ângulo por eles formado) .....	36
<b>Figura 7</b>	Construção do triângulo do aluno E (Dados os comprimentos de dois lados e a amplitude do ângulo por eles formado) .....	37
<b>Figura 8</b>	Construção do triângulo do aluno F (Dado o comprimento de um lado e as amplitudes dos ângulos adjacentes a esse lado) .....	38
<b>Figura 9</b>	Construção do triângulo do aluno G (Dado o comprimento de um lado e as amplitudes dos ângulos adjacentes e esse lado) .....	38
<b>Figura 10</b>	Número de exercícios do manual O Mundo da Carochinha, do 1.º ano, de acordo com o PPEB (2009) e as MCP (2012) .....	57
<b>Figura 11</b>	Número de exercícios do manual Português 2 Alfa, do 2.º ano, de acordo com o PPEB (2009) e as MCP (2012) .....	58
<b>Figura 12</b>	Exemplo de um exercício de flexão em número (Singular/plural) .....	60
<b>Figura 13</b>	Número de exercícios do manual Português 3 Pasta Mágica, do 3.º ano, de acordo com o PPEB (2009) e as MCP (2012) .....	60
<b>Figura 14</b>	Exemplo de um exercício sobre adjetivos .....	61
<b>Figura 15</b>	Número de exercícios do manual Português 4 Pasta Mágica, do 4.º ano, de acordo com o PPEB (2009) e as MCP (2012) .....	62
<b>Figura 16</b>	Exemplo de um exercício sobre o plural .....	63
<b>Figura 17</b>	Número de exercícios do manual Diálogos 5, do 5.º ano, de acordo com o PPEB (2009) e as MCP (2012) .....	63
<b>Figura 18</b>	Número de exercícios do manual Diálogos 6, do 6.º ano, de acordo com o PPEB (2009) e as MCP (2012) .....	64
<b>Figura 19</b>	Material Multibásico .....	81
<b>Figura 20</b>	Atividades práticas relativas aos cinco sentidos.....	83

<b>Figura 21</b>	Construção metro quadrado .....	91
<b>Figura 22</b>	Representação da pera e sua legendagem feita pelo aluno A	105
<b>Figura 23</b>	Representação da maçã e sua legendagem feita pelo aluno B .....	106
<b>Figura 24</b>	Representação da pera e sua legendagem feita pelo aluno C	106



## Lista de siglas e abreviaturas

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
ASE	Ação Social Escolar
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEI	Currículo Específico Individual
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
CN	Ciências Naturais
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
CTSA	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
DGIDC	Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
EMRC	Educação Moral Religiosa Católica
HGP	História e Geografia de Portugal
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
MCP	Metas Curriculares de Português
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAA	Plano Anual de Atividades
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PEI	Programa Educativo Individual
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PPEB	Programa de Português para o Ensino Básico
PPT	<i>PowerPoint</i>
PT	Plano de Turma
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

## Índice de anexos

<b>Anexo A</b>	Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 2.º ano de escolaridade .....	76
<b>Anexo B</b>	Situações pedagógico-didáticas – exemplificação de atividades de cada área curricular (2.º ano de escolaridade) .....	79
<b>Anexo C</b>	Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 4.º ano de escolaridade .....	84
<b>Anexo D</b>	Situações pedagógico-didáticas – exemplificação de atividades de cada área curricular (4.º ano de escolaridade) .....	88
<b>Anexo E</b>	Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Português - 5.º ano de escolaridade .....	93
<b>Anexo F</b>	Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de HGP - 5.º ano de escolaridade.....	94
<b>Anexo G</b>	Situações pedagógico-didáticas – descrição de aula da área curricular de HGP (5.º ano de escolaridade) .....	95
<b>Anexo H</b>	Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Matemática - 5.º ano de escolaridade .....	97
<b>Anexo I</b>	Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Ciências Naturais - 6.º ano de escolaridade.....	100
<b>Anexo J</b>	Situações pedagógico-didáticas – descrição de aula da área curricular de CN (6.º ano de escolaridade) .....	102
<b>Anexo K</b>	Quadro relativo à análise do manual do 1.º ano .....	108
<b>Anexo L</b>	Quadro relativo à análise do manual do 2.º ano .....	109
<b>Anexo M</b>	Quadro relativo à análise do manual do 3.º ano .....	110
<b>Anexo N</b>	Quadro relativo à análise do manual do 4.º ano .....	111
<b>Anexo O</b>	Quadro relativo à análise do manual do 5.º ano .....	112

<b>Anexo P</b>	Quadro relativo à análise do manual do 6.º ano .....	113
----------------	--	-----

## **Introdução**

O presente relatório retrata todo o trabalho desenvolvido ao longo deste ciclo de estudos, inserido nas quatro unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) no curso de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB). Os quatro estágios foram realizados em diferentes escolas, sendo que a nossa prática em 1.º Ciclo decorreu primeiramente, numa escola que tinha Jardim-de-Infância e 1.º Ciclo, e o segundo em uma escola de 1.º Ciclo. O contexto de 2.º Ciclo decorreu, em ambos os semestres, na mesma instituição, que funcionava como escola dos 2.º e 3.º Ciclos.

Ao longo de todo o relatório procurámos refletir sobre a nossa intervenção, articulando sempre a teoria e a prática, com o intuito de construção de conhecimentos. É de salientar que toda a reflexão e todo o conhecimento adquirido foi crucial para melhorarmos a nossa prática e sermos melhores profissionais.

Desde o início deste percurso que começámos a delinear o nosso projeto de investigação, através de algumas questões que foram surgindo no decorrer dos estágios de intervenção. Os vários documentos que foram essenciais para a elaboração dos planos de aula, como os manuais escolares estiveram sempre na nossa mira de atuação, uma vez que foram de extrema importância para o nosso dia a dia.

Ao identificarmos várias dificuldades, no que diz respeito ao domínio da Gramática, centrámos este estudo numa análise profunda aos manuais escolares utilizados em estágio, bem como aos respetivos documentos orientadores da prática, MCP (2012) e Programa de Português do Ensino Básico (PPEB, 2009) com o objetivo de tentarmos perceber de que modo a sua articulação influencia a aprendizagem efetiva dos alunos, neste domínio do Português.

Para tornar mais perceptível todo o trabalho desenvolvido ao longo dos quatro semestres, o presente relatório encontra-se dividido em duas partes. Na parte I, apresentamos a caracterização do contexto sociogeográfico das diferentes instituições onde estagiámos, bem como a sua caracterização particular e das diferentes turmas com as quais trabalhámos. É apresentado ainda, todo o percurso desenvolvido nos dois contextos, 1.º e 2.º CEB, ao nível

do planeamento e intervenção, da organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula, do desenvolvimento e relação com a comunidade escolar e, por fim, a dimensão ética do desempenho profissional, bem como a respetiva avaliação, de forma fundamentada e refletida.

Ainda nesta primeira parte, referimos de que forma se desenvolveu todo o percurso investigativo, bem como as diversas questões que foram surgindo e que deram origem ao trabalho que se apresenta.

Na parte II do presente relatório apresentamos todo o trabalho de pesquisa realizado, que se inicia com a revisão de literatura, devidamente fundamentada e relacionada com o estudo em questão.

## **Parte I – O Estágio**

### **1.1. Caracterização do contexto sociogeográfico das Instituições<sup>1</sup>**

Os estágios realizados ao longo do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB decorreram em escolas da cidade de Santarém, nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15.

Santarém, capital de distrito, é uma cidade detentora de um vasto património histórico-cultural fruto da ocupação romana e árabe. Caracteriza-se, ainda, por um conjunto de infraestruturas rodoviárias que permitem e facilitam o acesso a outros pontos do país.

O concelho de Santarém apresenta uma densidade populacional média de 108 habitantes por km<sup>2</sup>, tendo em 2014 uma população residente de 59.406 indivíduos (pordata,2015).

A população de Santarém é maioritariamente envelhecida,15,3%. Apresenta uma taxa de natalidade, atualizada a 26 de junho de 2015, de 7,7% (pordata, 2015). Reflexo desta reduzida taxa de natalidade é a composição das famílias da região, que são constituídas apenas por 2 a 3 pessoas.

Segundo os Censos de 2011, verificamos uma evolução bastante significativa no que diz respeito à população sem nível de escolaridade em 2001 de 11% para, em 2011, de 6%, diminuindo assim a taxa de analfabetismo da região. Analisando a população residente com ensino superior completo verificámos um aumento de 4,5% da população em 2001 para 8% em 2011. É ainda de salientar que 8,7% da população residente com 15 ou mais anos cumpriu a escolaridade obrigatória. Estes dados apontam para uma melhoria significativa nos próximos censos, uma vez que, como se pode verificar a tendência, no que concerne à formação da população, tem vindo a melhorar nos últimos anos. Note-se que Santarém é uma região que abarca cada vez mais religiões e culturas diferentes, como foi possível verificar ao longo de todos os estágios, daí existir uma necessidade de melhorar e procurar dar resposta às necessidades de todos os alunos.

---

<sup>1</sup> Fonte: <http://www.pordata.pt/>  
<http://www.cm-santarem.pt/concelho/caracterizacaodoconcelho/Paginas/Default.aspx>

## **1.2. Contextos de estágio e prática de ensino no 1.º CEB**

### **1.2.1. Contextos de estágio e caracterização das instituições**

#### *2.º ano de escolaridade*

O estágio em 2.º ano decorreu entre os dias 21 de outubro de 2013 e 17 de janeiro de 2014, numa instituição que funcionava como 1.º CEB e jardim de infância. Esta localizava-se numa área urbanizada e próxima de várias instituições de primeira necessidade às populações. A população do meio envolvente caracterizava-se por uma notória diversidade cultural, pelo que daí resultavam formas de organização social, valores e padrões de comportamento que apresentavam especificidades próprias. Existia uma elevada taxa de desemprego e, como consequência, existia um maior número de crianças a usufruir do subsídio escolar.

A escola funcionava num edifício antigo, onde existiam seis salas de aula – cinco funcionavam em regime normal com o 1.º CEB e uma em regime normal com o pré-escolar. Ao nível do material tecnológico e informático, estava bem equipada, existindo computadores, quadros interativos e impressoras em todas as salas de aula, contribuindo assim para um trabalho mais dinâmico por parte dos professores. Tinha um refeitório com cozinha e a alimentação era fornecida às crianças, pessoal docente e pessoal não docente.

A escola tinha ainda uma biblioteca, onde os alunos recebiam apoio educativo quando não estavam na sala de aula, um pátio, onde os alunos passavam os intervalos quando o tempo assim o permitia, e uma sala polivalente onde se mantinham ocupados a visualizar filmes e a fazer diversos jogos.

Na altura em que decorreu o estágio, nesta instituição, existiam nove professores, dos quais seis eram professores titulares de turma e três professores de educação especial, todos do sexo feminino. Do pessoal não docente faziam parte seis funcionárias. A componente letiva funcionava das 9.00h às 10.30h e das 11.00h às 12.30h, no período da manhã. À tarde, a componente letiva decorria das 14.00h às 15.00h e das 15.15h às 16.15h. Após o horário escolar, alguns alunos frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

#### *4.º ano de escolaridade*

O estágio em 4.º ano de escolaridade decorreu entre os dias 17 de março e 5 de maio de 2014, tendo, inicialmente, a duração prevista de cinco semanas.

Como não foi possível completar o tempo de estágio estabelecido no programa da unidade curricular dentro das cinco semanas, por motivo de férias da Páscoa, completámos esse tempo realizando mais uma semana de intervenção.

A instituição onde decorreu o estágio fica no centro histórico da cidade, onde se localizam ruas de comércio e serviços. Existiam boas condições ao nível do saneamento básico, da eletricidade e das telecomunicações.

A população residente no meio envolvente apresentava um envelhecimento progressivo. Ao nível da sua ocupação existia uma maioria de trabalhadores com emprego pouco qualificado e uma elevada taxa de desemprego. A ocupação dos habitantes distribuía-se pelos três setores de atividade, existindo um predomínio de trabalhadores no setor dos serviços.

Ao nível sociofamiliar, a população era heterogénea, existindo famílias economicamente favorecidas e outras bastante carenciadas.

A escola é um edifício antigo, dividido em dois blocos onde existiam três salas de aula. Tinha uma biblioteca cujos recursos eram pouco variados e já ultrapassados, havendo a necessidade de ser reorganizada e dinamizada. Para que os alunos viessem a usufruir daquele espaço procurámos, sempre que possível, elaborar materiais/recursos para a mesma. No que diz respeito aos materiais e equipamentos informáticos e tecnológicos, a escola necessitava de computadores com acesso à Internet em número suficiente para a população escolar, visto que os computadores existentes eram insuficientes.

Havia um refeitório com cozinha, onde as crianças almoçavam. O salão onde se situava o refeitório era também utilizado para a realização de festas, devido à sua dimensão e à existência de um palco.

Existia ainda um pátio coberto para os dias em que o tempo era desagradável e um espaço exterior, equipado com um pequeno parque infantil.

A escola tinha oito professores, dos quais três eram professores titulares de turma, um era professor de educação especial, outro dava apoio educativo e outros três responsáveis pela oferta complementar. Do pessoal não docente faziam parte três funcionárias. A componente letiva funcionava das 9.00h às 10.30h e das 11.00h às 12.30h, no período da manhã. À tarde, a componente letiva decorria das 14.00h às 15.00h e das 15.15h às 16.15h.

Destacam-se como problemáticas a nível das aprendizagens, o fraco desenvolvimento de atitudes e comportamentos na formação pessoal e social, bem como a constituição de turmas com mais do que um ano de escolaridade. No campo pedagógico, destaca-se a falta de professores para o apoio dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).



Na articulação entre a escola e o meio, verificou-se uma desvalorização da escolaridade por parte de alguns familiares.

### 1.2.2. Prática de ensino em 1.º CEB – contexto de 2.º ano de escolaridade

Ao longo deste estágio, tivemos o privilégio de trabalhar com uma turma de 2.º ano de escolaridade, cuja caracterização é apresentada de seguida, e de lecionar as áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. No anexo A estão expostos todos os conteúdos e descritores de desempenho definidos para estas áreas curriculares ao longo de toda a prática pedagógica.

#### *Caracterização da turma*

Conforme se pode verificar no Quadro 1 – *Caracterização da turma do 2.º ano*, o estágio foi realizado com uma turma de 2.º ano, composta por 24 alunos. Todos os alunos da turma eram de nacionalidade portuguesa. Os alunos repetentes apresentavam mais dificuldades de aprendizagem, especialmente nas áreas do Português e da Matemática. Dos alunos da turma, 14 frequentavam as AEC.

Quadro 1

#### *Caracterização da turma do 2.º ano*

Número de alunos	24 alunos
Idades	7- 9 anos
Género	10 raparigas e 14 rapazes
Alunos com NEE	2 alunas
Alunos repetentes	4 alunos (retidos no 2.º ano)

Das alunas com NEE, uma tinha as medidas *a)*, *b)*, *d)* e *f)* do Programa Educativo Individual (PEI) e a outra as medidas *a)* e *d)* (Decreto-Lei n.º 3/2008). Outros dois alunos iam ser propostos para avaliação, à data da realização do estágio, por se suspeitar que podiam ter alguma NEE devido às dificuldades de aprendizagem que apresentavam.

Era uma turma globalmente satisfatória no que diz respeito ao aproveitamento escolar. Os alunos mostravam interesse pelas atividades

propostas, assim como uma facilidade de interação entre os colegas, nomeadamente no trabalho de pares. Relativamente à área do Português, a maioria dos alunos tinha hábitos de leitura e escrita, bem como facilidade na expressão oral. Ao nível da Matemática existiam alunos com grandes capacidades e outros que apresentavam grandes dificuldades ao nível do raciocínio lógico-matemático. Nas outras duas áreas, quer no Estudo do Meio, quer nas Expressões, os alunos não apresentavam grandes dificuldades, sendo estas as suas melhores áreas.

Os ritmos de trabalho dos alunos eram diferentes, havendo uma parte da turma que realizava as tarefas propostas com muito mais rapidez do que a outra, pelo que foi necessário existir sempre trabalho preparado. Alguns alunos demonstravam ter pouca autonomia e dificuldades ao nível da concentração e da atenção, o que conduzia aos referidos ritmos de trabalho distintos. Estas dificuldades relacionavam-se, também, com as carências socioeconómicas de alguns alunos, bem como com a existência de famílias desestruturadas.

#### *Objetivos essenciais do Plano Anual de Atividades e do Plano de Turma*

O Plano Anual de Atividades (PAA) teve como documento de referência o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA). A nível pedagógico, eram prioridades: i) promover melhorias nas práticas e nos contextos da relação ensino/aprendizagem; ii) proporcionar percursos escolares de sucesso; iii) aprofundar práticas/processos de gestão e articulação curricular; iv) promover a melhoria dos resultados escolares; v) reduzir as taxas de abandono escolar.

Ao nível do Plano de Turma (PT), este tinha como metas: i) melhoria dos resultados escolares conducentes ao sucesso educativo de todos os alunos; ii) melhoria da qualidade nos serviços e valências na escola; iii) melhoria da comunicação entre a escola e a comunidade; iv) melhoria da integração da escola e da sua ação educativa, em articulação com as necessidades e objetivos de desenvolvimento da comunidade local; v) adaptação de atitudes e comportamentos conducentes a uma vida saudável; vi) reforço do trabalho cooperativo.

#### *Planeamento e operacionalização da atividade educativa*

No que diz respeito ao planeamento da atividade educativa, tivemos inicialmente algumas dificuldades na construção das planificações,

nomeadamente no uso excessivo de objetivos e na avaliação das atividades propostas. Conscientes que planificar é fundamental, verificámos que nem sempre é possível cumprir tudo o que está proposto, numa planificação, e que as planificações estão sempre sujeitas a alterações (Melo, 2011). Na prática verificámos que existem situações que ultrapassam quaisquer previsões feitas, cabendo aos professores estar preparados para conseguir dar resposta a todos os desafios que possam surgir.

Dada a diversidade cultural e a existência de diferentes ritmos de aprendizagem, procurámos, como metodologia de ensino, elaborar atividades de cariz mais prático, não nos cingindo apenas ao manual escolar, de forma a motivar os alunos para a aprendizagem. As escolas de hoje têm de conciliar todos estes aspetos, utilizando métodos e estratégias que melhorem as aprendizagens dos alunos, não esquecendo o quão imprevisível eles podem ser (Silva, 2012).

No momento antecedente a cada conceito abordado na sala de aula, partimos sempre dos seus conhecimentos prévios, para que, através do que eles sabem e de situações que lhes eram familiares, todo o conhecimento lhes fizesse sentido e fosse construído com sucesso (Menino & Correia, 2011). No final de cada dia de intervenção, tivemos a preocupação, através dos diários de bordo e das grelhas de avaliação utilizadas, de refletir sobre todos os acontecimentos, de modo a fazer um balanço da nossa prática.

Considerámos ter dominado os conhecimentos científicos das diferentes áreas lecionadas, procurando sempre, em caso de dúvidas, ajuda através de pesquisas, colegas e professores.

Foi nosso objetivo, ao longo de todo o estágio, não apenas ensinar e levar os alunos a aprender, mas, como destaca Ferreira (2009), criar meios para que se tornassem pessoas críticas, reflexivas e capazes de crescer em todas as dimensões na sociedade em que vivem.

De seguida, apresentamos um exemplo de uma aula, refletida e fundamentada, da área do Português, que foi selecionada por considerarmos ir ao encontro do estudo desenvolvido. Devido à sua extensão, as restantes atividades elaboradas no contexto de 2.º ano de escolaridade, do 1.º CEB, relativas às restantes áreas, encontram-se no anexo B.

*Exemplificação de uma situação pedagógico-didática no âmbito da área curricular do Português*

A aula a seguir descrita teve como objetivos de aprendizagem definidos os que constam no quadro 2. O conteúdo dos sinónimos e antónimos foi iniciado por nós e foi sendo trabalhado ao longo de todas as semanas de estágio. De forma a tornar as aprendizagens mais significativas para os alunos e não lhes fornecer apenas a informação teórica constante no manual escolar, organizámos um jogo.

Quadro 2

*Enquadramento curricular da aula descrita – Área do Português (2.º ano)*

Área curricular: <b>Português</b>	
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
<b>CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA</b> - Sinónimos, antónimos.	- Comparar dados e descobrir regularidades.

Como aconteceu em todas as aulas, antes de iniciarmos o jogo estabelecemos uma conversa informal e em grande grupo com os alunos, sobre o conteúdo em questão. Partindo do seu conhecimento, perguntámos se saberiam dizer, por palavras deles, o que existia de diferente entre os sinónimos e os antónimos. As respostas foram praticamente todas ao encontro do que era previsto eles responderem que os sinónimos são “palavras parecidas”, com significados que querem dizer a mesma coisa e que os antónimos são “palavras que dizem coisas diferentes”.

Com efeito, os conhecimentos prévios dos alunos assumem um papel extremamente importante no sucesso escolar dos mesmos (Ribeiro, Almeida e Gomes, 2006), porque iniciam os alunos num caminho de aprofundamento dos seus conhecimentos.

Os sinónimos e os antónimos são conteúdos do Programa (2009) correspondente ao Conhecimento Explícito da Língua, e as Metas Curriculares de Português (MCP), em 2012, denominados por Gramática. O ensino da gramática não pode, e não deve, passar apenas por uma exposição teórica de, neste caso específico, que os sinónimos são palavras com significado semelhante e os antónimos palavras com significados contrários. O ensino da gramática passa por um ensino contextualizado, com sentido para os alunos,

de modo a que estes compreendam como o estudo correto deste conteúdo vai influenciar a sua vida. É de extrema importância que o professor, juntamente com os seus alunos, reflita acerca do que significa falar e escrever de forma correta e que explique o porquê de uma série de regras e ordens, a ter em consideração na gramática.

Considerámos, ainda, que a disposição da sala de aula devia ser alterada de acordo com o tipo de atividades planeadas e com os diferentes ritmos de trabalho dos alunos. Assim, para a realização do jogo, organizámos grupos de seis alunos por mesa e colocámos um quadro dos sinónimos e antónimos na parede. Conscientes do número elevado de horas que os alunos passam sentados na sala de aula, tivemos a preocupação de melhorar e transformar a sala de aula num ambiente confortável que permitisse uma interação saudável entre eles. Segundo Teixeira e Reis (2012), toda esta organização do espaço escolar passa por saber onde colocar os alunos, os materiais e as mesas de forma a criar um ambiente favorável às suas aprendizagens.

O jogo era composto por uma palavra central e pelo seu sinónimo e antónimo correspondente. Foi colocada uma palavra no meio do quadro, o aluno tinha de procurar o sinónimo e o antónimo correspondente, de forma a responder corretamente. Quando o aluno escolhia as palavras, apresentava-as à turma e esta dava a sua opinião sobre a resposta.

A metodologia de ensino que adotámos para esta atividade foi a de discussão/debate em grande grupo. Mediámos a discussão e foi sempre nossa preocupação acompanhar e corrigir os alunos sempre que necessário. O diálogo em sala de aula foi vital nas interações dos professores com os alunos e na realização deste tipo de atividades. O professor deve apresentar a discussão, as regras, levar os alunos a colocar questões e a ouvirem-se uns aos outros de forma a refletirem e a analisarem as suas aprendizagens (Carvalho & Freitas, 2010).

Para além da organização da sala de aula consoante os diferentes ritmos de aprendizagem e os comportamentos, é também importante termos consciência que cada aluno é um mundo e dele fazem parte características muito distintas uns dos outros. Assim sendo, foi nosso entendimento ao longo de toda a atividade fazer diferenciação pedagógica, de modo a que todos os alunos pudessem aprender. Ou seja, levar os alunos a participarem ativamente e tirar partido das suas qualidades.

Sabe-se que só existe uma diferenciação inclusiva quando se encara a turma como um grupo heterogêneo, onde se procura tirar melhor partido das diferenças de cada um, potencializando uma aprendizagem conjunta (Pereira, 2011). O trabalho em grande grupo permitiu a libertação de um ensino individualizado, para um ensino conjunto que atende às dificuldades e potencialidades de todos os alunos. Embora tivéssemos a preocupação de envolver e questionar todos os alunos, para que todos participassem na atividade, a aluna com as medidas a), b), d) e f) do PEI não realizou a atividade e não houve como a incluir no jogo, uma vez que não sabia ler.

No que se refere à avaliação, pudemos observar ao longo do jogo, se os alunos adquiriram os conteúdos lecionados anteriormente. Em diário de bordo, registámos o empenho e a participação de todos os alunos na atividade em grande grupo, bem como as dificuldades sentidas. O registo destas dificuldades permitiu que pudéssemos regular a nossa prática e insistir nos aspetos em que os alunos apresentam mais dificuldades. Este tipo de avaliação é denominada, por Carvalho e Freitas (2010), como uma avaliação descritiva, uma vez que descreve os pontos fortes e fracos, bem como o que era pretendido que os alunos atingissem e o que eles na realidade atingiram.



Figura 1. Jogo manipulável sobre os sinónimos e os antónimos

#### *Organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula*

Uma outra dificuldade sentida no início do estágio, para além da elaboração da planificação, foi a gestão da turma. Embora, de uma maneira geral, fossem trabalhadores, existiam alunos com ritmos de trabalho diferentes e com alguns problemas de comportamento. Comportamentos e dificuldades essas, que através dos diálogos com a professora cooperante, compreendemos que eram o resultado da instabilidade familiar aos quais estavam sujeitos em casa. Hall e Hall (2008) referem que é cada vez mais frequente nas escolas existirem crianças/adolescentes que apresentam comportamentos desafiantes e de oposição, situação esta que causa um certo desconforto e receio.

Compreender cada criança em particular e a razão pela qual adotam determinadas atitudes é de extrema importância, na medida em que muitos desses comportamentos se relacionam com as suas origens. Almeida (2009) destaca que as crianças que nascem em ambientes familiares onde estão presentes comportamentos de conflito e inadequados, consideram essas ações como normais e corretas, conduzindo as mesmas a imitarem o que vêem, não sabendo viver numa estrutura familiar adequada e funcional. Desta forma, procurámos atender às suas dificuldades e levar os alunos a compreender o que é correto. Ensinar não passa só pelas diferentes áreas curriculares, ensinar a estar numa sala de aula e a ser cidadãos responsáveis, dignos e cooperantes com os seus colegas foi algo que através de conversas informais, trabalhámos.

A dificuldade em gerir os ritmos de trabalho foi desaparecendo com o passar das semanas, e como cada aluno tem o seu próprio ritmo, procurámos levar para a sala de aula atividades que mantivessem sempre todos os alunos ocupados.

Um dos maiores desafios ao longo do estágio foi o de trabalhar com a aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com as medidas a), b), d) e f) do PEI e incluí-la nas atividades que planificávamos para a restante turma. Com um currículo específico, tendo em consideração todas as suas necessidades e limitações, quando a professora de educação especial não se encontrava presente, nem sempre nos era possível dar a esta aluna a atenção necessária, dado o número de alunos da turma. Era uma aluna que requeria um acompanhamento permanente para realizar as tarefas com sucesso e para se concentrar.

Planificámos, sempre que possível, atividades que estivessem relacionadas com o assunto da restante turma. Por exemplo se fossem trabalhar um texto sobre os reis, a aluna procedia à pintura de um desenho sobre os reis. Conscientes de que a educação deve englobar todos os alunos, e não apenas alguns, considerámos que as crianças com NEE não devem ser vistas como incapazes de aprender.

Todos nós nascemos com um leque de potencialidades que, dependendo do uso que lhes vamos dando, podem ser favoráveis ou desfavoráveis à nossa evolução. Deste modo, é necessário compreender as limitações e dificuldades de cada um e tirar o melhor partido do que têm para nos dar (Ferreira, 2011).

### 1.2.3. Prática de ensino em 1.º CEB – contexto de 4.º ano de escolaridade

O estágio foi realizado numa turma de 1.º e 4.º ano de escolaridade composta por 26 alunos. Apenas lecionámos o 4.º ano e a professora cooperante lecionou o 1.º ano, tendo decorrido as aulas na mesma sala, em simultâneo. As evidências do trabalho apresentado referem-se apenas à nossa prática com os alunos do 4.º ano de escolaridade. Lecionámos todas as áreas curriculares, tal como no contexto de 2.º ano, e os conteúdos e descritores de desempenho encontram-se no anexo C.

#### *Caracterização da turma*

De seguida, no Quadro 3 – *Caracterização da turma do 4.º ano*, apresentamos a caracterização dos alunos do 4.º ano de escolaridade.

Quadro 3

#### *Caracterização da turma do 4.º ano*

Número de alunos	16 alunos
Idades	9 -11 anos
Género	7 raparigas e 9 rapazes
Alunos com NEE	1 aluno com dislexia e 1 aluno com dislexia, disortografia e hiperatividade
Alunos repetentes	1 aluno (retido no 2.º ano)

Uma das alunas era de nacionalidade luso-chinesa, sendo todos os outros de nacionalidade portuguesa. Dos alunos que frequentam o 4.º ano de escolaridade, 14 estavam inscritos nas AEC. Existiam cinco alunos que usufruíam do escalão A do apoio da Ação Social Escolar (ASE), três do escalão B e oito do escalão C.

Era uma turma, globalmente, satisfatória no que diz respeito ao aproveitamento escolar. A turma mostrava interesse pelas atividades propostas, o que gerava um ambiente propício à aprendizagem e contribuía para promover bons hábitos de trabalho. Os alunos tinham ritmos de trabalho diferentes, havendo alunos que realizavam as tarefas propostas com muito mais rapidez do que outros.

Um dos pontos fracos apresentados pela turma era o facto de ser constituída por dois anos de escolaridade. Alguns alunos eram bastante faladores, o que perturbava o funcionamento da aula e dificultava o papel do



professor e a aprendizagem dos restantes colegas. A sala de aula apresentava um espaço reduzido para a realização de algumas tarefas, dado o número de alunos da turma.

#### *Objetivos essenciais do Projeto Educativo do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades*

O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) apresentava como principais finalidades, a nível pedagógico: i) promover melhorias nas práticas e nos contextos da relação ensino/aprendizagem; ii) proporcionar percursos escolares de sucesso; iii) aprofundar práticas/processos de gestão e articulação curricular à promoção do sucesso escolar; iv) promover a melhoria dos resultados escolares dos estudantes; v) reduzir a taxa de abandono escolar.

O PAA tinha por base o PEA, que validava toda a ação educativa através de orientações. Era um plano de ação que propunha atividades ao nível pedagógico, organizacional, social e relacional. A nível pedagógico, pressupunha-se o desenvolvimento de atividades que permitissem a articulação, inter e intra turmas, de conteúdos, estratégias, metodologias, locais e intervenientes apropriadas às características do contexto e ao estágio de desenvolvimento dos alunos.

#### *Planeamento e operacionalização da atividade educativa*

Em todos os estágios realizados desde a licenciatura em Educação Básica, apenas tivemos oportunidade de contactar com turmas compostas por um ano de escolaridade. Ao observarmos a professora cooperante, na semana dedicada à observação, apercebemo-nos desde logo o quão difícil é lecionar dois anos distintos, em simultâneo.

Embora não tivéssemos lecionado com o grupo de alunos do 1.º ano de escolaridade, o facto de estarem duas pessoas a lecionar ao mesmo tempo e constantemente a discutir ideias num espaço tão reduzido, tornou-se complicado e pouco benéfico para as aprendizagens, sendo que a constituição das turmas determina o sucesso educativo das mesmas (Costa, 2013).

Verificámos que a expressão oral era pouco trabalhada na sala de aula e, para dominar uma língua, não basta saber escrever, na medida em que é através da expressão oral e da interação que se consegue a capacidade de comunicar (Laia, 2010). Ao depararmos com esta situação e, tendo em consideração que os alunos iam transitar para um novo ciclo de estudos, bastante diferente do que estavam habituados, procurámos, através das

diferentes áreas do currículo trabalhar os seus receios e dificuldades, para se tornarem alunos autónomos, conscientes e capazes.

Todas as áreas do currículo foram trabalhadas e abordadas de igual modo, não menosprezando nenhuma. Assim, mais importante do que ensinar as diferentes áreas do currículo, de forma descontextualizada, é usá-las conseguindo que os alunos adquiram o que é pretendido e, ao mesmo tempo, se desenvolvam como pessoas. Além de conhecimento científico, os alunos devem ser capazes de articular as suas ideias, de expor o seu trabalho e, sobretudo, serem conscientes, tornando-se cidadãos ativos e críticos na nossa sociedade. Valente (2012) destaca que a escola, ao formar os futuros cidadãos do país, deve ter a preocupação de criar situações que permitam desenvolver nos alunos, não apenas os conhecimentos científicos, mas atitudes e valores essenciais para viverem em sociedade.

As planificações foram cumpridas, na maioria das vezes, e muito mais fáceis de elaborar. No início de cada aula tivemos sempre a preocupação de relembrar o que foi sendo trabalhado nas aulas anteriores, esclarecendo sempre possíveis dúvidas. Antes do início de qualquer atividade, procurámos saber quais os conhecimentos que os alunos tinham sobre o assunto a ser trabalhado, conversando e realizando pequenos debates em grande grupo, conscientes de que é importante os professores utilizarem estratégias de discussão na sala de aula (Arends, 1997).

Muito agarradas ao uso do manual escolar, consequência da existência de dois anos na mesma sala, procurámos apostar em atividades de cariz mais prático e dinâmico em todas as áreas do currículo. Recorremos várias vezes à Escola Virtual, através do quadro interativo, com o intuito de promover o uso, nos alunos, das tecnologias de informação.

Sentimo-nos à vontade nas várias áreas curriculares e isso deveu-se ao facto de termos preparado as aulas com antecedência.

Seguidamente, apresenta-se a descrição de uma atividade realizada em contexto de estágio, que conjuga as áreas do Português e da Educação e Expressão Dramática. Devido à sua extensão, a descrição das restantes atividades desenvolvidas, durante a prática neste contexto de ensino, encontram-se no anexo D.

*Exemplificação de uma situação pedagógico-didática no âmbito da área curricular do Português e da Educação e Expressão Dramática.*

No quadro 4 e no quadro 5 encontram-se os objetivos que foram definidos para esta aula.

Quadro 4

*Enquadramento curricular da aula descrita – Área do Português (4.ºano)*

Área curricular: <b>Português</b>	
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
<b>Educação Literária</b> - Ler e ouvir ler textos literários. - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.	- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular. - Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.

Quadro 5

*Enquadramento curricular da aula descrita – Área da Expressão e Educação Dramática (4.ºano)*

Área Curricular: Expressão e Educação Dramática	
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
<b>BLOCO 2 – JOGOS DRAMÁTICOS</b> - Linguagem verbal e gestual.	- Elaborar previamente, em grupo, os vários momentos de desenvolvimento de uma situação.

Esta atividade surgiu no seguimento do estudo do texto dramático “Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama”. Pouco familiarizados com as características do texto dramático, algo que verificámos através dos seus conhecimentos prévios, apresentámos um «PowerPoint» com as principais características.

Após conhecerem as características do texto dramático, e sabendo nós que alguns alunos eram tímidos e pouco confiantes, colocámos um desafio à turma: realizar uma dramatização. A turma foi dividida em grupos de três elementos. Sabendo a maneira de ser e estar dos alunos, e conhecendo as características das diferentes personagens, atribuímos a cada aluno a personagem que considerámos ser mais adequada.

É essencial o professor conhecer os seus alunos para definir de forma heterogénea os grupos de trabalho (Valente, 2012). Depois de dividirmos a turma em grupos de trabalho, informámos os alunos que teriam a tarde e um bocado da manhã seguinte para prepararem a dramatização do texto que estudaram.

Apresentámos-lhes o objetivo da realização deste trabalho e apenas os informámos que todo o planeamento, desde o início da dramatização até ao fim, era realizado por eles, com a nossa ajuda, desde as cenas, acessórios, adaptação de falas, entre outras coisas. Como a sala de aula era composta por dois anos de escolaridade, os alunos, circularam livremente pelo pátio da escola.

Foi importante dizer aos alunos qual o objetivo desta atividade e explicar quão benéfico é realizarem dramatizações em grupo. Como nos diz Martins (2013) os jogos dramáticos servem para os alunos expressarem a sua sensibilidade e através da palavra e dos gestos exprimirem um sentimento ou emoção. A autora diz ainda que os jogos dramáticos levam os alunos a resolver problemas “...problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo...” (p.27). Alguns alunos disseram logo que não faziam a atividade por não gostarem de teatro, mas eles tinham receio em se fazer ouvir, ao mostrarem o seu trabalho aos outros.

Procurámos gerir todo o processo e ir auxiliando os grupos no que fosse necessário. Valente (2012) refere que o professor deve acompanhar o processo dos alunos mas não interferir demasiado, ou não sendo solicitado, pois os alunos podem perder o interesse ou a oportunidade de iniciativa própria.

Os alunos que rejeitaram, inicialmente, a atividade mostraram-se sempre empenhados e motivados. Todos os grupos trabalharam e partilharam ideias.

No dia seguinte, estabelecemos uma hora para que todos os alunos tivessem a sua apresentação pronta. Alguns alunos vestiram-se a rigor e fizeram os últimos preparativos. As apresentações iniciaram-se no palco e foram apresentadas aos restantes colegas e alunos do 1.º ano de escolaridade.

A motivação, o empenho, dedicação e o trabalho de equipa fizeram com que os resultados obtidos fossem bastante positivos. De uma maneira geral, os alunos conseguiram representar o papel fictício que lhes foi proposto e, como diz Pires (2012), descobrir-se a si mesmos. E referimos “descobrir-se” a si mesmos porque, posteriormente à apresentação, os alunos redigiram um texto no qual descreveram todo o percurso realizado, todos os medos, receios, facilidades, o que mais gostaram. Um dos alunos que se recusou no início a realizar este trabalho, teve uma prestação excelente e escreveu que foi útil para ele perder o medo que tinha de palco.

Optámos pela escrita de uma redação porque os alunos apresentavam alguns erros de ortografia, de construção frásica e, assim, puderam treinar a sua escrita. E também considerámos que os alunos, ao escreverem, expressam melhor o que sentem. Carvalho (2011) refere que a escrita é um meio de

comunicação do conhecimento e da sua construção. Ao realizarem um texto, os alunos têm de pensar sobre o que vão escrever, ou seja, planificar, redigir e rever o que foi elaborado. Carvalho (2011) salienta ainda que, para se escrever um texto é preciso ter em consideração três processos fundamentais, planificação, redação e revisão.

A planificação permite que os alunos, através da sua memória, relembrem tudo o que foi feito e que organizem as suas ideias. Este tipo de atividades são pouco utilizadas e exploradas nas salas de aula. Deviam ser mais frequentes porque para além de poderem interligar diferentes áreas do currículo, trabalham outras componentes essenciais no desenvolvimento integral dos alunos, como por exemplo: autoestima, cooperação, responsabilidade (Almeida, 2012).



*Figura 2. Apresentação das dramatizações*

#### *Organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula*

No que diz respeito à gestão da sala de aula e da organização do ambiente educativo, nem sempre foi tarefa fácil.

Os alunos, apesar de terem capacidades de aprendizagem, não tinham melhor desempenho escolar por serem faladores e distraídos. Desta forma, foi necessário estar constantemente a chamá-los à atenção para que houvesse um bom clima na sala de aula.

O insucesso não se relaciona só com a escola, com problemas familiares e muito menos com a falta de inteligência. Nem todos os alunos com bons resultados escolares têm capacidades, e nem todos os alunos com maus resultados têm dificuldades (Dias, 2010). Contudo, tivemos a preocupação de saber sempre o motivo que levava os alunos a terem determinada atitude.

Procurámos não ser muito rígidas e levá-los sempre a questionarem-se e a refletir sobre as suas atitudes. Os alunos influenciam-se uns aos outros em sala de aula e, em muitos casos, para estarem inseridos num grupo, seguem normas e atitudes contrárias às impostas pelos professores (Arends, 1997). Para além das conversas dos alunos serem frequentes e prejudicarem o bom funcionamento das aulas, a existência das duas turmas na mesma sala tornou-se outro fator que prejudicou o silêncio na sala.

### **1.3. Contexto de estágio e prática de ensino no 2.º CEB**

#### **1.3.1. Contexto de estágio e caracterização da Instituição**

A prática de ensino no 2.º Ciclo teve início a 2 de novembro de 2014 e fim a 23 de janeiro de 2015, nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP). O último estágio decorreu de 9 de março a 29 de maio de 2015, nas áreas de Matemática e Ciências Naturais (CN). Ambos os estágios foram realizados na mesma instituição de ensino, que funcionava como escola dos 2.º e 3.º Ciclos.

A instituição onde realizámos o estágio dispunha de boas condições ao nível do saneamento básico, da eletricidade e das telecomunicações, o que constituiu uma mais-valia para o bem-estar dos alunos e, conseqüentemente, para o sucesso da aprendizagem. Apresentava boas condições ao nível de infraestruturas, equipamentos e espaços físicos, que permitiam responder às necessidades educativas.

Nesta escola, existia, na altura do estágio, um total de 49 professores e 20 assistentes (técnicos e operacionais). No que diz respeito aos alunos, existiam seis turmas de 5.º ano, seis turmas de 6.º ano, três turmas de 7.º ano, duas turmas de 8.º ano e três turmas de 9.º ano. Na totalidade, a escola tinha 443 alunos.

Esta escola estava dividida em quatro blocos, possuindo um total de 23 salas: 13 eram salas de aula normais e 10 eram salas de aula específicas, mais concretamente, o Laboratório de CN, salas equipadas para as Tecnologias de Informação e Comunicação, sala de Ciências Físico-Química, salas de Educação Visual e Tecnológica, sala de Educação Musical, de CN e, por último, a de Matemática. O pavilhão desportivo e o campo polidesportivo eram espaços usados por todas as turmas, na prática dos diversos desportos. Existia uma sala de educação especial, frequentada por alunos com NEE, permitindo-lhes usufruir

de um apoio pedagógico especializado, de forma a responder às suas necessidades.

A escola tinha ainda ao dispor uma biblioteca escolar, que era um espaço educativo de apoio didático-pedagógico, do qual todo o meio escolar podia usufruir. Esta tinha variados materiais necessários para os alunos, nomeadamente as obras de educação literária, estudadas durante o período letivo, bem como recursos informáticos que possibilitavam atividades de pesquisa e lazer.

A instituição oferecia, ainda, o serviço de bar e refeitório, aos quais os alunos tinham acesso e que lhes permitia usufruir de refeições saudáveis e equilibradas.

É ainda de salientar que a componente letiva nesta escola decorria, no período da manhã, às 8.30h até 13.25h, e no período da tarde das 14.25h às 16.50h.

### **1.3.2. Prática de ensino em 2.º CEB – Português e História e Geografia de Portugal**

Neste estágio lecionámos as disciplinas de Português e de HGP, de acordo com os conteúdos e descritores de desempenho que apresentamos nos anexos E e F.

#### *Caracterização das turmas*

O estágio foi realizado com quatro turmas do 5.º ano, sendo que em uma (5.ºA) lecionámos, simultaneamente, as duas disciplinas (Português e HGP). Lecionámos na área do Português em outras duas turmas (5.ºB e 5.ºF) e na área da HGP, ainda em outra turma (5.ºC).

*Quadro 6*

Caracterização da turma do 5.º A

Número de alunos	31 alunos
Idades	9 -10 anos
Género	20 raparigas e 11 rapazes
Alunos com NEE	1 aluno com dislexia
Alunos repetentes	1 aluno (retido no 1.ºCiclo)

O Quadro 6 – Caracterização da turma do 5.º A mostra uma breve caracterização da turma do 5.º A. Esta turma pertencia ao ensino articulado, regulamentado pela Portaria n.º 1550/2002, de 26 de dezembro. A turma apresentava, globalmente, resultados bastante satisfatórios, pois, embora fosse constituída por muitos alunos, o que tornava o ambiente das aulas mais agitado, estes eram, no geral, muito participativos e interessados. Os alunos eram de nacionalidade portuguesa, com a exceção de uma aluna de nacionalidade luso-chinesa, mas que frequentava o ensino português desde o 1.º Ciclo, não tendo assim dificuldades acrescidas relativamente ao Português.

O aluno com NEE apresentava dificuldades ao nível do Português, uma vez que tinha dislexia e beneficiava das medidas *a)* e *d)* da Educação Especial, sem haver, por essa razão, necessidade de redução de turma. Dos alunos da turma, 18 frequentavam a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC). Alguns alunos beneficiavam do ASE, existindo cinco que beneficiavam do escalão A e seis do escalão B.

*Quadro 7*

Caracterização da turma do 5.º B

Número de alunos	20 alunos
Idades	9 -14 anos
Género	8 raparigas e 12 rapazes
Alunos com NEE	5 alunos
Alunos repetentes	5 alunos (um retido no 2.º ano, dois retidos no 4.º ano por duas vezes, dois retidos no 5.º ano)

O 5.ºB, cuja caracterização se encontra no Quadro 7 – Caracterização da turma do 5.º B, era uma turma cujos resultados escolares não eram, globalmente, muito satisfatórios, existindo, no entanto, alguns alunos que se destacavam pela positiva. A turma apresentava comportamentos inadequados e desafiadores, o que provocava um ambiente agitado e pouco propício a aprendizagens. Almeida (2009, p.24) refere que “...as crianças que nascem em ambientes familiares onde estão presentes comportamentos de conflito e inadequados consideram as ações dos seus pais como normais, conduzindo o resto da sua vida (principalmente enquanto crianças e jovens) a imitar o que vêm, não sabendo sequer viver numa estrutura familiar adequada e funcional.”



E desta forma, devemos procurar conhecer sempre a causa destes comportamentos, porque, na maioria dos casos, pode ser de origem familiar.

A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma aluna romena e de um outro aluno de nacionalidade brasileira, que apresentavam dificuldades ao nível da compreensão oral e da produção escrita. No que diz respeito aos cinco alunos com NEE, estes apresentavam as seguintes medidas do PEI: (i) dois alunos com as medidas *a)* e *d)*; (ii) um aluno com as medidas *a)*, *e)* e com Currículo Específico Individual (CEI); (iii) um aluno com as medidas *a)*, *c)*, *e)*, *f)* e com CEI; (iv) um aluno com as medidas *a)*, *b)*, *c)* e *d)*. Por haver alunos com a medida *e)*, a turma tinha uma dimensão mais reduzida. Alguns alunos beneficiavam de um apoio mais individualizado, realizado por uma professora de educação especial, durante as aulas de Português.

Um dos alunos beneficiou de um plano de recuperação no ano letivo de 2011/2012. Existia o caso de outro aluno que era muito pouco assíduo, razão pela qual ficou retido no ano anterior. Para além disto, o aluno estava a ser acompanhado pela CPCJ, devido aos graves problemas comportamentais e atitudinais que adotava dentro e fora do espaço escolar.

Dos alunos da turma, 10 frequentavam a disciplina de EMRC. A maioria dos alunos apresentava carências do foro socioeconómico, existindo sete que usufruíam do escalão A do apoio da ASE e três do escalão B.

*Quadro 8*

Caracterização da turma do 5.º C	
Número de alunos	21 alunos
Idades	9 -12 anos
Género	8 raparigas e 13 rapazes
Alunos com NEE	3 alunos
Alunos repetentes	1 aluno (retido no 5.ºano)

A turma do 5.ºC, caracterizada no Quadro 8 – Caracterização da turma do 5.º C, apresentava resultados globalmente satisfatórios, sendo que as maiores dificuldades se verificavam na disciplina de Matemática. Os alunos eram de nacionalidade portuguesa, com exceção de um aluno de nacionalidade brasileira.

No que diz respeito aos três alunos com NEE, estes apresentavam as seguintes medidas do PEI: (i) dois alunos com as medidas a), c), e) e f); (ii) um aluno com as medidas a), b) e d). Um outro aluno foi referenciado para a Educação Especial e encontrava-se em processo de avaliação, quando realizámos o estágio.

Dos alunos da turma, 13 frequentavam a disciplina de EMRC. Existiam dois alunos que usufruíam do escalão A da ASE e um aluno que beneficiava do escalão B.

Por fim, a caracterização da turma do 5.ºF encontra-se no Quadro 9 – Caracterização da turma do 5.º F.

*Quadro 9*

Caracterização da turma do 5.ºF

Número de alunos	21 alunos
Idades	9 -14 anos
Género	8 raparigas e 13 rapazes
Alunos com NEE	2 alunos
Alunos repetentes	3 alunos (retido no 5.ºano, com retenções anteriores)

Era uma turma que apresentava resultados globalmente satisfatórios, com alguns alunos com dificuldades de aprendizagem. Os alunos eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma aluna de nacionalidade romena, mas que frequentava o ensino do português desde o 1.º Ciclo.

No que diz respeito aos alunos com NEE, estes apresentavam as seguintes medidas do PEI: (i) um aluno com as medidas a), e) e f); (ii) uma aluna com as medidas a), b) e d). Um outro aluno foi referenciado para Educação Especial, por apresentar problemas cognitivos e de comportamento, encontrando-se em processo de avaliação.

Os alunos que faziam parte da turma frequentavam a disciplina de EMRC. Existiam cinco alunos a usufruir do escalão A da ASE e um aluno que beneficiou do escalão B.

### *Planeamento e operacionalização da atividade educativa*

As nossas planificações foram feitas em formato de tabela, pois considerámos ser uma forma mais adequada de organizar a informação necessária. Dado que os documentos orientadores da prática não estavam organizados todos da mesma forma, as tabelas apresentam algumas diferenças na sua organização. Assim, as planificações da área do Português encontravam-se organizadas em Domínios, Conteúdos e Descritores de Desempenho, por ser esta a forma como se organiza o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) (ME/DGIDC, 2009), tendo sido tido em conta, os descritores de desempenho que fazem parte das Metas Curriculares do Português (MCP) (MEC, 2012a). Por sua vez, a área da HGP respeita a organização Domínio, Subdomínio, Conteúdos e Descritores de Desempenho, de acordo com os respetivos documentos orientadores (ME, 1991; MEC, 2013a).

Para além dos documentos orientadores da prática, dos Programas e Metas Curriculares de cada disciplina, tivemos em consideração, ao longo da elaboração das planificações, a planificação anual da escola, referente a cada disciplina. No final de cada planificação diária apresenta-se o sumário da aula, uma vez que a sua redação era uma prática habitual no contexto de 2.º Ciclo.

No que diz respeito aos conteúdos de Português, verificámos que os alunos não tinham noção da acentuação das palavras e do uso adequado da pontuação. Nesse sentido e tendo em conta o plano de aulas já elaborado pelos professores do departamento de Português, direccionámos a nossa prática com o intuito de colmatar as suas dificuldades.

Relativamente a HGP, os alunos não revelaram grandes dificuldades, sendo que os que tinham piores resultados era “única e exclusivamente” por falta de estudo e de empenho, algo que fomos aferindo à medida que os fomos conhecendo.

Como as turmas se encontravam todas ao mesmo nível, no que diz respeito aos conteúdos a lecionar, a planificação elaborada era igual para todas as turmas. Contudo, é de salientar que tivemos em consideração o facto de cada turma ser diferente e ter as suas especificidades, adaptando sempre a nossa prática.

Bastante agarrados ao uso do manual escolar, quer por imposição dos docentes cooperantes, quer pela sua importância enquanto instrumento de informação ao longo do processo educativo (Calado & Neves, 2012), procurámos sempre através do que é pedido e exigido nele (e nos documentos

reguladores da prática) diversificar as atividades e torná-las mais significativas para os alunos. Por exemplo: audição de um texto do manual escolar através do computador. Deste modo, recorremos às TIC para dinamizar as aulas e motivar os alunos para a aprendizagem, tanto na área do Português, como na de HGP. Na área do Português, foi mais frequente o uso do «PowerPoint» com a explicação de alguns conteúdos e na de HGP, para fugirmos ao ensino tradicional, onde o professor se limita a debitar os conteúdos do manual escolar (Batista, Nascimento, Vilar & Alexandre, 2013), procurámos, através de vídeos, com recurso à Escola Virtual, motivar os alunos e apresentar os conteúdos de forma mais dinâmica.

No início de cada aula, independentemente da área a lecionar, tivemos sempre a preocupação de relembrar o que foi trabalhado nas aulas anteriores, esclarecendo possíveis dúvidas. Antes de iniciarmos qualquer conteúdo tivemos o cuidado e a preocupação de partir dos conhecimentos prévios dos alunos, na medida em que é essencial conhecer o que os alunos sabem sobre determinado assunto/conteúdo, para que possamos conhecer as suas dificuldades e agir com o objetivo de os fazer ter sucesso. Os conhecimentos prévios dos alunos, segundo Ribeiro, Almeida & Gomes (2006), surgem como uma variável fundamental do sucesso escolar dos alunos ao longo de toda a escolaridade.

De seguida, apresenta-se a descrição devidamente fundamentada e refletida de uma aula na área do Português. Devido à extensão das atividades, encontra-se, no anexo G, a descrição de uma aula lecionada no contexto de HGP.

#### *Exemplificação de uma situação pedagógico-didática no âmbito da disciplina de Português*

Para a aula descrita foram definidos objetivos de aprendizagem que se encontram no quadro 10. Fizemos uma exploração mais aprofundada desta aula, justificando e refletindo a sua importância para o ensino e aprendizagem dos alunos.

Área Curricular: Português	
Domínio/Subdomínio	Descritores de desempenho
<b>Gramática</b> - Adjetivos	- Explicitar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras.

Antes de introduzirmos o conceito de adjetivo, procurámos conhecer quais as concepções que os alunos tinham acerca deste conteúdo. Com este fim, questionámos, em grande grupo, com diversas perguntas tais como: “O que é um adjetivo?”; “Para que servem os adjetivos?”. A maioria dos alunos respondeu que os adjetivos são utilizados para classificar pessoas, objetos, paisagens. Não fugindo muito da noção real, procurámos ainda aferir os seus conhecimentos relativamente aos graus dos adjetivos. Para tal, questionámo-los sobre a função dos graus, e obtivemos a resposta que os diferentes graus servem para dar mais intensidade ao que se quer caracterizar.

Após termos conhecimento do que os alunos sabiam, avançámos com a aula. Visto que o manual escolar pouca ou nenhuma referência fazia aos adjetivos, não se observando nenhuma explicação acerca dos mesmos, apresentámos às turmas um «PowerPoint».

Explorámos o «PowerPoint» em grande grupo e para cada grau dos adjetivos fizemos a ligação com a vida real, através de exemplos com sentido para os alunos.

O conteúdo “adjetivos” foi introduzido numa das fichas de exploração da obra “A Viúva e o Papagaio” que os alunos estavam a estudar na altura em que decorreu o estágio. Esta atividade estava enquadrada numa sequência didática elaborada por nós. É importante que, quando se ensina um novo conteúdo, se procure adaptar ao que os alunos estão a trabalhar, por exemplo, após a introdução do conteúdo, os alunos realizarem exercícios de flexão no grau, tendo em conta a obra que estão a estudar.

Numa realidade escolar em que as práticas na sala de aula são baseadas no uso do manual escolar, procurámos quebrar esta tendência. Como refere Gimenez & Abrão (2013), se fosse apenas necessário agarrar no manual escolar e reproduzir o que nele está referido, não era necessário os professores terem qualquer formação, bastando seguir o manual.

Ensinar gramática, neste caso específico os adjetivos, em que apenas se costuma fazer uma mera classificação dos mesmos, não promove o pensamento crítico dos alunos.

Os autores dão o exemplo da frase “A menina é bonita”, na qual os alunos aprendem que menina diz respeito ao nome e bonita ao adjetivo. Ao memorizarem isto, em casos como “A bonita caiu de cara no chão”, os alunos vão automaticamente classificar a palavra bonita como sendo um adjetivo e não como um nome. Mediante este exemplo, verificamos o quão importante é ensinar os conteúdos gramaticais com sentido para os alunos, levando-os a compreender a sua utilidade.

Saquete & Angelo (2009) também referem que o estudo e ensino dos adjetivos vão ao encontro da gramática tradicional, não passando de um mero processo de repetição e fixação, como se verifica nos manuais escolares.

A abordagem da gramática, na maioria das escolas, é feita, essencialmente, através do ensino de regras, contribuindo, assim, para um desinteresse por parte dos alunos, que ficam com a ideia de que ensinar gramática é sinónimo de ensinar regras (Silva e Araújo, 2008).

Desta forma, através do estudo da obra e da elaboração da sequência didática, procurámos estudar o conteúdo gramatical “adjetivos” com os alunos, de forma contextualizada. Silva & Araújo (2008) salientam, ainda, que estudar os conteúdos gramaticais através de géneros textuais é uma opção a adotar, visto que leva os alunos a procurarem as diferentes funcionalidades do conteúdo, tendo em consideração os diferentes géneros em que aparecem.

#### *Organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula*

O 2.º Ciclo é o início de uma nova fase na vida dos alunos, um pouco diferente do que eles estavam habituados até então. Um ensino dividido por disciplinas e a existência de vários professores, bem como o nível de exigência são fatores que requerem habituação. Deste modo, os alunos, embora mais crescidos do que nos restantes estágios eram desafiantes, perturbadores e, em alguns, verificava-se falta de educação.

A sala de aula foi o local onde professores e alunos interagiam entre si e a relação que estabelecemos com os alunos, bem como a nossa atitude para com eles, foi de extrema importância no seu processo de ensino e aprendizagem (Roldão 2005, citado em Silva, 2012). Assim, procurámos não ser muito rígidas e compreender os motivos que levavam determinados alunos

a ter atitudes menos corretas. Através dos professores cooperantes tivemos conhecimento de que alguns alunos tinham carências ao nível familiar.

Nem sempre foi uma situação fácil de gerir, visto que tínhamos de parar as aulas várias vezes para gerir o comportamento dos alunos.

### **1.3.3. Prática de ensino em 2.º CEB – Matemática e Ciências Naturais**

Neste estágio, também em 2.º Ciclo, lecionámos as disciplinas de Matemática e de Ciências Naturais. Em anexo, H e I, encontram-se os descritores de desempenho utilizados, por área disciplinar.

Para cada disciplina utilizámos as Metas Curriculares (MEC,2012b,2013b), documentos que nos foram essenciais na definição dos objetivos de aprendizagem.

#### *Caracterização das turmas*

A prática pedagógica decorreu com duas turmas do 5.º ano (5.ºC e 5.ºE) na disciplina de Matemática, e uma turma de 6.º ano (6.ºA), na disciplina de CN. Como já tínhamos lecionado à turma do 5.ºC, a sua caracterização encontra-se no Quadro 8, anteriormente apresentado.

No que diz respeito ao 5.ºE, apresentámos a sua caracterização no Quadro 11. Os alunos desta turma apresentavam resultados satisfatórios, existindo uma grande disparidade de classificações entre os mesmos. Existiam alguns alunos com dificuldades ao nível do cálculo escrito e mental, bem como na resolução de problemas que envolvessem o raciocínio lógico e abstrato. Contudo, é de salientar que existiam alunos com resultados bastante positivos, sendo alunos de excelência. Existiam dois alunos de nacionalidade romena e um de nacionalidade ucraniana, sendo os restantes de nacionalidade portuguesa.

Os alunos desta turma revelaram ter dificuldades em cumprir regras de funcionamento dentro da sala de aula e eram pouco responsáveis, pois com muita frequência não realizavam os trabalhos de casa ou esqueciam-se do material necessário para a sala de aula.

A maioria dos alunos demonstrou ter falta de hábitos e métodos de estudo, o que se repercutiu num menor rendimento do trabalho na sala de aula (Sousa, 2012).

A turma tinha um aluno com NEE, com as medidas *a)* e *d)* do PEI, não dando direito a redução de turma. Este aluno tinha dislexia, disortografia e discalculia, tendo por isso os testes de Matemática adaptados, que tivemos a

oportunidade de construir durante o estágio. Nesta turma, existiam ainda três alunos com Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI).

Um dos alunos nunca compareceu. No início do ano letivo 2013/2014, foi feita a sinalização à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), tendo-se a informação de que a mãe o levou para a Ucrânia, desconhecendo-se o seu paradeiro à data da realização do estágio. Outro dos alunos com maior número de retenções beneficiou, em 2013/2014, de um PAPI, por ser um aluno com um grave excesso de faltas, tendo comparecido apenas em uma das aulas. Um outro aluno, ainda, tinha uma ficha de sinalização na CPCJ, pelo seu absentismo escolar, negligência ao nível da educação, falta de supervisão e acompanhamento familiar (higiene pessoal) e insucesso escolar.

Dos alunos da turma, 13 frequentavam as aulas de EMRC. Existiam oito alunos a beneficiar do escalão A da ASE e cinco que beneficiavam do escalão B.

*Quadro 11*

Caracterização da turma do 5.º E

Número de alunos	28 alunos
Idades	9 -14 anos
Género	12 raparigas e 16 rapazes
Alunos com NEE	1 aluno
Alunos repetentes	5 alunos (um retido no 2.ºano, três retidos no 5.º ano, um retido no 4.º ano por duas vezes e no 5.º ano também por duas vezes)

Relativamente à turma do 6.ºA, que se encontra caracterizada no Quadro 12 – Caracterização da turma do 6.º A, era uma turma que apresentava resultados globalmente satisfatórios, sendo todos os alunos de nacionalidade portuguesa. Os alunos revelavam ter dificuldades em cumprir as regras de funcionamento dentro da sala de aula, associadas à falta de atenção e concentração, o que dificultava a gestão das aulas (Hall & Hall, 2008). Alguns alunos demonstravam também ter poucos hábitos e métodos de estudo, o que se refletia, conseqüentemente, no seu aproveitamento escolar.

Verificámos existirem dificuldades na capacidade de expressão oral, nomeadamente quando apresentavam trabalhos de grupo. Ao nível da Matemática, demonstram ter algumas dificuldades no que respeita ao cálculo mental e à resolução de problemas que envolvessem o raciocínio lógico e abstrato.



No que diz respeito aos três alunos com NEE, apresentavam as seguintes medidas do PEI: (i) um aluno com as medidas *a*) e *b*); (ii) uma aluna com as medidas *a*), *b*), *c*) e *d*) e um aluno com as medidas *a*), *b*) e *d*).

Dos alunos da turma, dez frequentavam a disciplina de EMRC. Existem seis alunos que usufruíam do escalão A da ASE e quatro que beneficiavam do escalão B.

*Quadro 12*

Caracterização da turma do 6.ºA

Número de alunos	19 alunos
Idades	10 -13 anos
Género	9 raparigas e 10 rapazes
Alunos com NEE	3 alunos
Alunos repetentes	1 aluno

#### *Planeamento e operacionalização da atividade educativa*

Ao fim de alguns anos a construir planificações para nos auxiliarem na nossa prática, verificámos que foi mais simples de as elaborar, devido ao facto de ser um modelo de documento com o qual fomos estando mais familiarizadas.

À semelhança do estágio anterior, as planificações foram elaboradas em formato de tabela e tiveram por base os documentos orientadores de prática, Programa e Metas Curriculares. No que diz respeito à área da Matemática, as planificações encontravam-se organizadas em Tema matemático, Subdomínio, Objetivos gerais e Descritores de desempenho, pelo facto de assim estar organizado nas Metas Curriculares (MEC, 2012b). Por sua vez, na área das CN as planificações estavam organizadas por Domínio, Subdomínio, Objetivos gerais e Descritores de desempenho, conforme organização do documento orientador (MEC, 2013b). Na sua elaboração tivemos ainda em consideração a planificação anual, elaborada pela escola, e colocámos sempre em cada planificação os trabalhos de casa pretendidos, bem como os sumários relativos à aula, por ser uma rotina fundamental para cada uma das turmas.

Desde o início que procurámos seguir a forma como ambas as professoras lecionavam as aulas, tendo sempre a liberdade para planificar e gerir a nossa prática da forma que considerássemos mais adequada. Por norma, foi

sempre seguida a ordem dos conteúdos presentes no manual escolar em ambas as disciplinas, visto ser assim pretendido.

Como as turmas se encontravam todas ao mesmo nível, no que diz respeito aos conteúdos a lecionar, o trabalho ficou facilitado por se poder aplicar a mesma planificação a todas turmas. É de salientar que tivemos em consideração o facto de cada turma ser diferente e ter as suas próprias especificidades, adaptando a nossa prática em conformidade. Deste modo, embora os objetivos, estratégias e metodologias de avaliação fossem iguais para as diferentes turmas, na sala de aula tivemos a preocupação de fazer diferenciação pedagógica, uma vez que existiam diferenças entre os alunos, quer de aprendizagem, quer de ritmos de trabalho.

Conscientes da importância que os conhecimentos prévios têm para a progressão na aprendizagem dos alunos, procurámos partir dos mesmos em todas as aulas, e envolver os alunos nos diálogos em grande grupo.

Considerámos ter utilizado uma metodologia de trabalho centrada nos alunos e não no professor, atendendo a que, através dos trabalhos de grupo ou pares, atividades de exploração, laboratoriais e debate, os alunos encontravam-se mais motivados, empenhados e envolvidos no seu processo de ensino e aprendizagem, tornando as aprendizagens significativas.

Para além de utilizarmos o manual adotado na escola onde se realizou o estágio, utilizámos outros manuais escolares do ano correspondente e também procurámos auxílio junto dos professores de cada área, quando assim foi necessário. Privilegiámos ainda o uso das TIC, nomeadamente o «PowerPoint» para sintetizar conteúdos e o recurso aos vídeos disponíveis nas plataformas Escola Virtual e Leya Educação.

Nas aulas de CN, devido ao número reduzido de horas semanais destinadas a esta disciplina, tornou-se complicado diversificar as atividades. Contudo, como já foi referido anteriormente, utilizámos vídeos, realizámos atividades laboratoriais, trabalhos de grupo e debates, motivando os alunos para as aprendizagens, pois para os alunos aprenderem é essencial despertarmos o seu interesse e mantê-los com atenção ao que estávamos a lecionar. Para tal, foi extremamente importante o professor conhecer os alunos para que as atividades propostas funcionassem, porque o que funciona com uma turma, pode não funcionar com outra (Winter, 2013).

Na disciplina de Matemática, destacamos a criação de uma sequência didática para o estudo de uma temática - os triângulos. Usámos exercícios de exploração diversificados, trabalhos a pares e resolução de problemas que iam

ao encontro das lacunas observadas nos alunos. As sequências didáticas são bastante úteis e vantajosas na aprendizagem dos alunos em sala de aula, uma vez que ensinam um determinado conteúdo de forma contextualizada e dinâmica (Sperandio, Castro & Lima, 2010). De igual modo, foi privilegiado o trabalho de pares, o uso de materiais manipuláveis e de instrumentos de medição e desenho.

De todas as atividades colocadas em prática ao longo deste estágio, apresentamos, de seguida, a exploração aprofundada, refletida e fundamentada de uma aula de Matemática. No anexo J encontra-se a exploração refletida de uma aula de CN, lecionada em contexto de estágio.

### *Exemplificação de uma situação pedagógico-didática no âmbito da disciplina*

No quadro 13 encontra-se o enquadramento curricular da aula de Matemática que vai ser descrita de seguida.

Quadro 13

*Enquadramento curricular da aula descrita – Matemática (5.ºano)*

Área Curricular: Matemática	
Tópicos Matemáticos	Descritores de desempenho
<b>Geometria e Medida:</b> <b>Propriedades geométricas</b> - Reconhecer propriedades de triângulos	- Construir triângulos dados os comprimentos dos lados, reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e utilizar corretamente, neste contexto, a expressão «critério LLL de igualdade de triângulos». - Construir triângulos dados os comprimentos de dois lados e a amplitude do ângulo por eles formado e reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e utilizar corretamente, neste contexto, a expressão «critério LAL de igualdade de triângulos». - Construir triângulos dado o comprimento de um lado e as amplitudes dos ângulos adjacentes a esse lado e reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e utilizar corretamente, neste contexto, a expressão «critério ALA de igualdade de triângulos».

Para iniciar a aula, de modo a motivar os alunos para a aprendizagem, de colocar termo ao barulho existente e de os envolver na construção do seu conhecimento, referimos que a aula iria ter um cariz maioritariamente prático. Quisemos com isto dizer que, embora enquanto professoras fôssemos construindo no quadro, em simultâneo com eles, o primeiro exemplo de cada construção, os alunos estariam envolvidos em todas as atividades e na construção do seu conhecimento (Nunes & Ponte, 2010).

Salientamos que no seguimento do estudo que os alunos tinham vindo a realizar sobre os triângulos, na aula iriam aprender a construir triângulos de três formas distintas. Os conteúdos introduzidos nesta aula, bem como os que

fizeram parte do início da sequência didática, surgem nas Metas Curriculares de Matemática no tema da Geometria, no que respeita às propriedades geométricas de triângulos (MEC, 2013b).

Como esta aula se centrava na realização de construções que os alunos desconheciam mas que deveriam experienciar, à medida que íamos dando as instruções no quadro sobre a construção de triângulos em cada um dos três casos, os alunos deviam, no seu caderno e com os instrumentos de desenho e medição, realizar os mesmos passos. O uso destes instrumentos, de desenho e medição, tem, segundo Nunes e Pontes (2010), um papel fundamental na aprendizagem de diversos conceitos. Deste modo, escrevemos o título “Construção de Triângulos” no quadro e iniciámos a construção do primeiro caso: “construção de um triângulo [ABC] dados os comprimentos dos três lados”.

Assim, demos a medida de comprimento de cada segmento de reta:  $\overline{AB} = 4cm$ ;  $\overline{AC} = 3,5cm$ ;  $\overline{BC} = 2,5cm$ . Explicámos aos alunos que, por uma questão de organização, deveriam começar por construir o seu triângulo pelo segmento de reta com maior comprimento.

Iniciámos a construção do triângulo e, com o auxílio da régua, procedemos à construção do primeiro segmento e identificámos os seus extremos. De seguida, exemplificando sempre no quadro, dissemos aos alunos que deveriam abrir o compasso com a abertura de 3,5 cm e colocar a ponta seca do mesmo na letra que o novo segmento tem em comum com o já construído (neste caso no ponto A) e traçar um arco. Ao longo da construção por parte dos alunos fomos acompanhando de perto as suas produções e ajudando no que fosse necessário.

Por fim, explicámos que deveriam abrir o compasso com 2,5 cm, sempre com o auxílio da régua, colocar a ponta seca em B e traçar um arco. Da interseção dos dois arcos, resulta o ponto em falta, o ponto C. De seguida, com o auxílio novamente da régua, identificámos que deveriam traçar o segmento de reta  $\overline{AC}$  e  $\overline{BC}$ . Ao longo deste trabalho de construção, procurámos esperar por quem se encontrava um pouco mais atrasado e dar-lhe algum apoio para ultrapassarem as suas dificuldades, que estão essencialmente relacionadas com a utilização do compasso. No final da construção, salientámos a importância de, neste caso, verificarem sempre, se o comprimento dos segmentos estava correto, para assim o triângulo estar bem construído, utilizando a régua.

Na figura 3, pode verificar-se que, embora existisse alguma falta de cuidado ao escrever as medidas fornecidas à construção do triângulo, o aluno conseguiu acompanhar e construir, de forma adequada, o mesmo.



Figura 3. Construção do triângulo do aluno A (Dados os comprimentos dos três lados)

Após esta primeira construção, procurámos relacionar este trabalho com o da aula anterior, em que os alunos tiveram oportunidade de manipular o material denominado de «Geostrips» e avaliar as situações em que é possível construir um triângulo, neste caso, dados três comprimentos, e concluíram que a soma dos comprimentos de dois lados do triângulo tem de ser sempre superior ao comprimento do outro lado. Assim, pedimos aos alunos que, individualmente no seu lugar, tentassem construir triângulos, com os seguintes comprimentos: primeira situação -  $\overline{LU} = 6cm$ ;  $\overline{LA} = 2cm$ ;  $\overline{UA} = 3cm$  e segunda situação -  $\overline{RI} = 6cm$ ;  $\overline{IO} = 3cm$ ;  $\overline{RO} = 3cm$ .

Ao darmos medidas que não permitem construir triângulos foi nosso objetivo diversificar as tarefas, que no momento de correção e discussão levassem os alunos a construir os conceitos envolvidos e a formular conjecturas, por si (Nunes & Ponte, 2010). À medida que os alunos foram construindo, fomos circulando pela sala. Alguns alunos começaram logo por dizer que não era possível construir os triângulos, sendo que dois ou três afirmaram conseguir construí-los (como se pode verificar pela figura 4). Note-se que na figura se verifica que este aluno não só chegou à conclusão de que não é possível contruir, como procedeu à construção do triângulo usando mal os valores e os instrumentos de desenho e medição. Quando todos terminaram, questionámos então sobre o facto de ser ou não possível construir triângulos com as medidas fornecidas, e muito rapidamente obtivemos a resposta de que não é possível construir porque a soma dos dois comprimentos menores não é superior ao maior comprimento. Voltámos a referir a desigualdade triangular, já estudada, para os que disseram ser possível contruir e salientámos, novamente, que a soma dos comprimentos de dois lados do triângulo tem de ser sempre superior ao comprimento do outro lado.

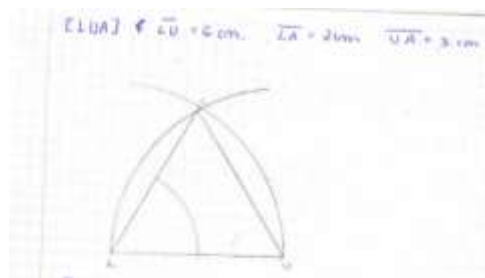


Figura 4. Construção do triângulo do aluno B (Dados os comprimentos dos três lados)

Antes de aprenderem a construção num outro caso, pedimos aos alunos para construírem o triângulo [DEF] em que,  $\overline{DE} = 6,5\text{cm}$ ;  $\overline{EF} = 2,5\text{cm}$ ;  $\overline{DF} = 2,5\text{cm}$ . Verificaram que era possível de construir (ver figura 5), porque a soma dos comprimentos dos dois lados era superior ao comprimento maior, tendo realizado a tarefa de forma rápida. Apenas uma aluna revelou alguma dificuldade em construir o triângulo, que desde logo procurámos ajudar, explicando cada passo da construção.

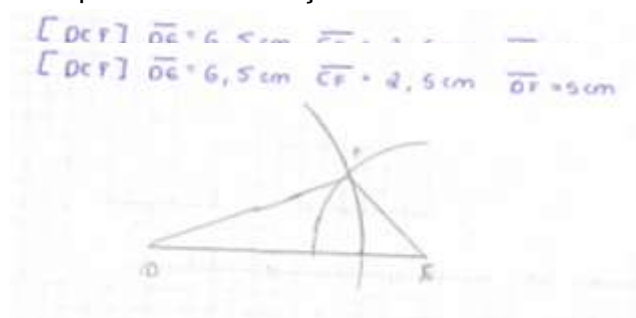


Figura 5. Construção do triângulo do aluno C (Dados os comprimentos dos três lados)

De seguida, referimos que íamos proceder a outra construção de triângulos em que é dada a indicação dos comprimentos de dois lados e da amplitude do ângulo por eles formado. Desta forma, eles escreveram como título o que referimos, e escrevemos no quadro os valores:  $\overline{SO} = 4\text{cm}$ ;  $\overline{LO} = 3\text{cm}$ ;  $\widehat{LOS} = 70^\circ$ . Chamámos novamente à atenção para não se esquecerem que, por uma questão de organização, deviam sempre começar por construir o segmento de reta com o comprimento maior, mas que era possível representar outro em primeiro lugar.

Realizámos toda a construção do triângulo no quadro, passo a passo, para que os alunos fossem também realizando a construção no caderno e mantendo o diálogo com eles sobre o modo de proceder. Assim, com o auxílio da régua, construímos o segmento de reta  $SO$ . Referimos que era muito importante que não se esquecessem de identificar os extremos do segmento de reta com as respetivas letras maiúsculas. De seguida, para representar o segmento de reta  $LO$ , questionámos sobre como deveríamos proceder. Foi muito importante envolver os alunos em todas as atividades, visto que o conhecimento deles não passava só pelo que lhes era ensinado e transmitido mas sim por experiências que lhes fizessem sentido e em que eles tivessem um papel ativo (Nunes & Ponte, 2010).

Sugerem que, com o compasso aberto com 3 cm, seja colocada a ponta seca em O, uma vez que é o ponto comum com o segmento de reta construído em primeiro lugar, e seja feito um arco. Depois disto, era necessário garantir que o ângulo formado pelos dois segmentos tivesse  $70^\circ$ , pelo que recorremos ao transferidor. Os alunos já tinham aprendido a utilizar o transferidor, mas, como sempre tiveram alguma dificuldade com o seu uso, voltámos a explicar que o centro assinalado no transferidor deve ser colocado no vértice do ângulo, neste caso no vértice O.

Em seguida, os alunos alinharam o zero com o segmento de reta construído em primeiro lugar e mediram  $70^\circ$ . No fim de terem feito a marcação da amplitude, com o auxílio da régua, fizeram o segmento de reta  $LO$  e posteriormente o segmento de reta  $LS$ , como se pode ver figura 6. Destacámos novamente que, quando terminassem a construção do triângulo, deviam, com a régua e o transferidor, verificar se o mesmo está bem construído, e demos-lhes alguns minutos para o fazerem.

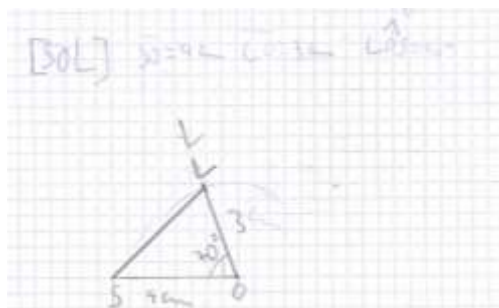


Figura 6. Construção do triângulo do aluno D (Dados os comprimentos de dois lados e a amplitude do ângulo por eles formado)

Com o objetivo de os alunos procederem de modo autónomo à construção, solicitámos que construíssem o triângulo [TOP] em que  $\overline{PO} = 5cm$  ;  $\overline{TO} = 2,5cm$ ;  $\hat{TOP} = 80^\circ$  (ver figura 7). Acompanhámos de perto as suas construções, ajudámos alguns alunos que se encontravam um pouco perdidos quanto aos passos que deveriam realizar e observámos atentamente a facilidade da maioria da turma ao realizar a sua construção. Verificámos apenas que a segunda construção, como implicava o uso do transferidor e eles ainda revelavam alguma dificuldade em manipulá-lo, causou algum desconforto inicial e indecisão.

Quando todos terminaram a construção do triângulo, procedemos à sua construção no quadro, explicando os diferentes passos a ter em conta novamente, visto que verificámos existirem dúvidas na utilização do transferidor.

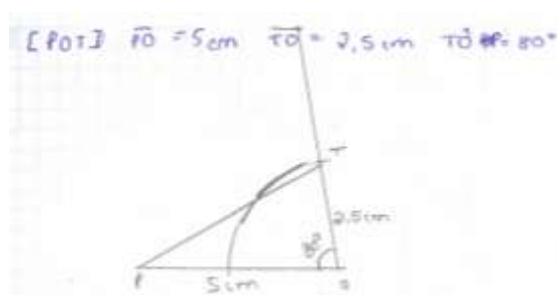


Figura 7. Construção do triângulo do aluno E (Dados os comprimentos de dois lados e a amplitude do ângulo por eles formado)

Por fim, realizámos a construção do triângulo em que é dado apenas o comprimento de um lado e a amplitude dos ângulos adjacentes a esse lado. Assim, construámos o triângulo [LUA] em que  $\overline{LU} = 3cm$  ;  $\hat{ULA} = 120^\circ$  ;  $\hat{AUL} = 30^\circ$  .

Construímos no quadro o segmento de reta  $\overline{LU}$  com os 3 cm de comprimento. De seguida, explicámos que deveriam colocar o centro do transferidor no vértice L e medir  $120^\circ$  contando a partir do zero e alinhando o mesmo com o segmento já construído. Depois, medir  $30^\circ$ , colocando o centro do transferidor em U. Por fim, com o auxílio da régua, traçar duas semirretas e na sua interseção obter o ponto A. Os alunos foram construindo em conjunto connosco, e no final verificaram se as suas construções estavam bem elaboradas.

Uma vez que na construção deste triângulo nos é dada amplitude de dois ângulos, questionámos sobre a amplitude do terceiro ângulo. Os alunos referiram de imediato que, como a soma dos ângulos internos de qualquer triângulo é sempre um ângulo raso, ou seja  $180^\circ$ , e se nos fornecem as amplitudes de dois ângulos internos,



basta retirar ao  $180^\circ$  ambos os valores. Neste caso, obtivemos como resultado  $30^\circ$ , ou seja:  $180^\circ - 120^\circ - 30^\circ = 30^\circ$ . E assim, utilizando o transferidor verificarem se o outro ângulo que resultou da construção através dos valores fornecido tem o valor certo, neste caso,  $30^\circ$  (ver figura 8).



Figura 8. Construção do triângulo do aluno F (Dado o comprimento de um lado e as amplitudes dos ângulos adjacentes a esse lado)

Pedimos que tentassem construir, autonomamente, um triângulo com os seguintes dados:  $\overline{LU} = 5\text{cm}$ ;  $\hat{U}LA = 100^\circ$ ;  $\hat{A}UL = 80^\circ$ . Após alguns minutos, e de ouvirmos alguns alunos a dizer que não era possível de construir, questionámos então sobre a razão pela qual não era possível construir um triângulo com as medidas dadas. Apenas um aluno nos soube responder que não era possível porque a soma das amplitudes dos dois ângulos internos já dava um total de  $180^\circ$ , logo, para ter um terceiro ângulo, a soma das amplitudes dos ângulos internos do triângulo seria mais do que  $180^\circ$ . Como se pode verificar através da figura 9, o aluno em questão não conseguiu construir um triângulo com as medidas que foram fornecidas.

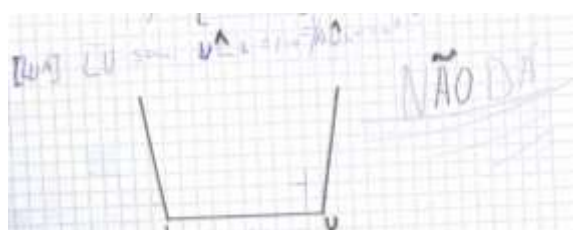


Figura 9. Construção do triângulo do aluno G (Dado o comprimento de um lado e as amplitudes dos ângulos adjacentes a esse lado)

Para finalizar a aula, pedimos aos alunos que construíssem o triângulo [TIA] em que  $\overline{TI} = 4\text{cm}$ ;  $\hat{I}TA = 90^\circ$ ;  $\hat{T}IA = 40^\circ$ . Os alunos foram construindo e fomos acompanhado as suas resoluções nos seus lugares e tirando algumas dúvidas a alguns alunos com mais dificuldades. Quando todos terminaram, procedemos à correção no quadro.

Não nos foi possível cumprir a planificação, uma vez que não conseguimos que os alunos realizassem os exercícios presentes no manual escolar, que estavam previstos. Contudo, é de salientar que a planificação não é estanque e está sempre sujeita a alterações (Azevedo 2002, citado em Melo, 2011).

Em todas as figuras apresentadas ao longo da reflexão, verifica-se que, de uma maneira geral, os alunos conseguiram atingir os objetivos pretendidos para esta aula. Apenas dois ou três erraram quando fornecemos os valores que não permitiam construir um triângulo. Apesar de termos construído um triângulo de cada caso no quadro, e de termos explicado passo a passo o que os alunos deveriam fazer, consideramos que os alunos foram construindo o seu conhecimento e assumiram um papel central e crucial no seu processo de ensino e aprendizagem, visto que foram enunciando conceitos matemáticos (a soma de todos os ângulos internos de qualquer triângulo tem de ser sempre  $180^\circ$ , construção tendo em conta vários casos, medição, ângulos, lados) envolvidos nas diferentes construções e outros aprendidos anteriormente através dos momentos de discussão (Delgado & Ponte, 2004). Procurámos quer na escolha dos valores das construções dos triângulos, quer no final de cada construção levar os alunos a refletir de forma a chegarem, eles mesmos às conclusões pretendidas, discutindo assim as diferentes tarefas em grande grupo (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999).

A avaliação realizada nesta aula passou pelo registo, em diário de bordo, das atitudes e comportamentos dos alunos ao longo da aula e, posteriormente, da análise das construções que eles realizaram, com registo numa grelha de avaliação elaborada para o efeito.

Uma vez que, nas Metas Curriculares, o descritor que diz respeito à construção de triângulos aparece relacionado com os diferentes critérios de igualdade triangular, teria sido pertinente ter relacionado, desde logo, esses critérios com os casos abordados, à medida que os alunos construíam os triângulos. Contudo, visto que os manuais são o recurso didático mais utilizado nas salas de aula e são seguidos à risca, pela maioria dos professores (Nunes & Ponte, 2010), os critérios de igualdade de triângulos só podiam ser lecionados na semana seguinte. Por este motivo, não se proporcionou esta abordagem simultânea.

Apesar disto, destacamos que a aula seguinte relativa aos critérios de igualdade foi muito mais simples de conduzir, uma vez que os alunos já sabiam fazer as três construções.

#### *Organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula*

A nossa atitude para com os alunos e a forma como interagimos e nos relacionamos com eles, como já foi referido anteriormente, é crucial ao longo do seu processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, procurámos que os alunos de todas as turmas que lecionámos adotassem bons comportamentos dentro da sala de aula, para que todos pudessem aprender e se pudesse cumprir tudo o que foi planeado lecionar.

Como já referido, e por ter sido possível de realizar com estes alunos, privilegiou-se o trabalho de pares e o trabalho de grupo. Valente (2012) salienta a importância de existirem, na escola, atividades de grupo que proporcionem uma maior cooperação e colaboração entre alunos. Notou-se que foi muito importante a professora conhecer os seus alunos para elaborar os grupos de forma adequada e levá-los a encorajarem-se uns aos outros, para que o resultado final fosse positivo.

Foi nossa preocupação organizar a sala de aula de forma a facilitar a gestão do ambiente educativo e a realização de atividades em grupos, permitindo aos alunos circular livremente, partilhar materiais e expor as suas dúvidas, quer com os colegas, quer com o professor. Carvalho e Freitas (2010) reforçam esta ideia ao referirem que, para os alunos participarem de forma ativa nas atividades práticas/laboratoriais realizadas na sala de aula, é necessário reorganizar a sala de aula, de maneira a que as mesas dos alunos estejam dispostas da forma mais adequada e benéfica à aquisição de aprendizagens.

#### **1.4. Relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional**

Em todas as instituições em que realizámos os estágios da prática profissional sentimo-nos bem integradas e consideramos ter estabelecido um bom relacionamento quer com as professoras cooperantes que nos acompanharam, quer com as professoras coordenadoras de escola e restante comunidade educativa.

A boa relação construída com os alunos das diferentes turmas foi uma mais-valia em sala de aula, uma vez que assim foi possível os alunos aprenderem, exporem dúvidas sem quaisquer problemas e possibilitou a concretização, em grande parte, das tarefas propostas com sucesso.

Relativamente ao 1.º Ciclo, onde os alunos são mais novos e imaturos e onde apenas um professor os acompanha em todas as áreas do saber, torna-se fundamental uma boa relação com os mesmos, dentro e fora da sala de aula. No que diz respeito ao 2.º Ciclo, composto por alunos mais velhos, nem sempre foi fácil de gerir. As mudanças a que os alunos são sujeitos nem sempre são fáceis de encarar e requerem habituação. Em todas as transições que realizamos, perdemos algo que nos é conhecido. Note-se

que é nessas transições que existe desenvolvimento, que existe evolução (Cardona, 2012) e cabe aos professores procurar estabelecer uma relação favorável e estável para que a sua integração seja efetiva e a boa relação duradoura.

Para além do trabalho com os professores cooperantes nos diferentes estágios, tivemos oportunidade de trabalhar e cooperar com outros professores de cada escola, bem como de organizar atividades em conjunto, comuns a toda a comunidade educativa.

Nos estágios em 2.º Ciclo, mais especificamente na área da HGP, a professora cooperante era comum a outro par de estágio, permitindo, assim, um trabalho conjunto entre pares de estágio. Também na área das CN, a professora cooperante foi comum entre pares de estágio, facilitando a troca de ideias, a partilha de conhecimento e a realização de atividades conjuntas. Em ambos os estágios de 2.º Ciclo, tivemos oportunidade de participar, semanalmente, no trabalho colaborativo entre docentes de Português e de Matemática e CN. Estes momentos permitiam a partilha de ideias, a exposição de dúvidas e, sobretudo, permitia que crescêssemos e evoluíssemos enquanto profissionais em constante aprendizagem e formação.

A boa relação estabelecida, no global, permitiu um trabalho de equipa com mais qualidade e maior conhecimento em vários níveis (não só curricular, mas também do funcionamento da escola, da relação entre as diferentes disciplinas, do papel dos diretores de turma, das famílias, das vivências, dos pares) e teve influências positivas não só para nós, uma vez que somos alunas em constante formação e aprendizagem, mas para o próprio desenvolvimento dos alunos, proporcionando um bom clima escolar (Serra, 2012).

O contacto com os encarregados de educação não foi possível na maioria dos estágios. No contexto de 1.º Ciclo, apenas tivemos oportunidade de contactar com os pais dos alunos que participaram numa atividade que carecia da sua intervenção, a convite da professora cooperante. Nos restantes estágios, não foi possível o contacto com os encarregados de educação dos alunos, tendo conhecimento dos problemas ou dificuldades dos alunos pelos professores cooperantes, que nos facultaram as informações que acharam pertinentes para o efeito. Problemas e dificuldades estas, na maioria dos casos, fruto da instabilidade familiar ao qual se encontram sujeitos.

Não pudemos assistir às reuniões de avaliação das turmas, o que se tornou uma desvantagem, uma vez que somos professores em constante formação e consideramos ser essencial termos conhecimento de tudo um pouco o que se passa numa escola e de como é feito para que no futuro não seja completamente desconhecido.

Foi nossa preocupação respeitar sempre todos os alunos, garantir o seu bem-estar e as suas aprendizagens a todos os níveis, não permitindo situações de exclusão

ou de discriminação, dentro e fora da sala de aula. Tendo em conta o perfil geral de desempenho do professor estabelecido pelo decreto-lei 240/2001 consideramos que tudo isto contribuiu para o desenvolvimento da dimensão ética do desempenho profissional.

## **1.5. Avaliação**

Conscientes da importância que a avaliação tem no processo de ensino e aprendizagem, em qualquer nível de ensino, foi nossa preocupação constante avaliar as dificuldades e progressos dos alunos.

A avaliação foi um dos parâmetros que mais preocupação causou em todo o processo de ensino e aprendizagem, dada a sua importância e conjunto de situações a ter em consideração. Destaque-se, para o efeito, tudo o que os alunos fizeram na sala de aula, as suas atitudes, a compreensão dessas mesmas atitudes, os seus conhecimentos, comportamentos, postura, entre outros fatores que devem ser ponderados e avaliados da melhor forma possível. O ato educativo é de extrema complexidade, tornando a avaliação bastante subjetiva e requerendo, por parte do professor, uma elevada capacidade de abstração (Vieira & Bonito, 2012).

Ao longo do nosso percurso, fomos adequando os instrumentos de avaliação a utilizar, consoante as necessidades. Nem sempre foi fácil encontrar um instrumento de avaliação, uma vez que existem aspetos difíceis de registar em grelhas. Deste modo, utilizámos, frequentemente, o registo em diário de bordo. Este registo permitia que fôssemos dando aos alunos um *feedback* das suas dificuldades, das suas aprendizagens, tendo sempre consciência do seu progresso. Permitiu, ainda, que fôssemos melhorando a nossa prática e adequando as atividades consoante as dificuldades dos alunos. O *feedback* tornou-se fundamental em tudo o que foi realizado com o intuito de levar os alunos a refletir que o seu sucesso é o espelho do seu esforço, empenho e dedicação continua Winter (2013).

O professor deve ainda ter o cuidado de diversificar os seus instrumentos de avaliação e adequá-los às diferentes turmas, aos diferentes alunos com que se depara, pois o que pode funcionar muito bem com uma turma, com outra pode não ser útil.

Viana (2011) destaca que os alunos e os professores estabelecem relações e, muito mais importante que um resultado, é a qualidade das aprendizagens. Assim, torna-se complicado avaliar as aprendizagens dos alunos, que resultam e se desenvolvem nessa interação de alunos e professores. É importante dialogar sempre com os alunos, visto que, segundo o mesmo autor, a avaliação é um ato de comunicação, é ela que promove o ensino e aprendizagem eficaz.

O sucesso escolar de todos os alunos foi sempre nossa preocupação, mas nem sempre foi fácil atender às necessidades de todos. Cada aluno tem as suas características específicas e, por vezes, tornou-se complicado auxiliar de forma individualizada. Note-se que foi nossa preocupação ter em conta as características de cada turma, proporcionando a todos os alunos as condições necessárias para alcançarem os objetivos pretendidos.

Os alunos puderam ser avaliados de diferentes formas – quer em conversas em grande grupo, quer através de fichas, exercícios de aplicação de conteúdos, trabalhos de casa, trabalhos de pares ou em grupo. Conhecedoras dos diversos tipos de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa, é importante que também os alunos tenham conhecimento dos mesmos (Silva, 2013). Assim sendo, os alunos, em toda a prática pedagógica, quer em 1.º Ciclo, quer em 2.º Ciclo foram avaliados por avaliação contínua que resultou de todos os registos desde que os alunos entraram na sala de aula, até que saíssem.

Os conteúdos lecionados nem sempre foram assimilados pelos alunos, pelo que, numa primeira visão, ficámos com a sensação de que os alunos aprenderam, mas de facto não aprenderam. Deste modo, procurámos sempre compreender como é que os alunos compreenderam determinado conteúdo e de que forma aplicavam esse conhecimento.

Na prática pedagógica que decorreu em 2.º ano de escolaridade, os alunos apresentavam algumas dificuldades em compreender a língua portuguesa. Quando lhes era pedido para ler um texto, soletravam com frequência as palavras, não respeitando a sua pontuação. Ao nível da gramática foi possível verificar, através de alguns materiais elaborados para o efeito, que os alunos não sabiam distinguir antónimos/sinónimos e nomes/adjetivos. As áreas do Estudo do Meio e das Expressões foram avaliadas pela positiva, uma vez que eram áreas exploradas e trabalhadas com frequência e relacionadas com o seu dia a dia. Na área da Matemática, constatámos que grande parte dos alunos não conseguiu interpretar problemas e por consequência, resolvê-los. Contudo, é de salientar que, em diálogo com a professora cooperante, foi referido que ainda eram alunos que se encontravam em fase de desenvolvimento de raciocínio matemático e era perfeitamente normal apresentarem operações matemáticas com alguns erros.

Relativamente à turma do 4.º ano de escolaridade com a qual tivemos oportunidade de contactar, apresentava na área do Português dificuldades na escrita e na oralidade. Dificuldades essas que procurámos colmatar através de laboratórios gramaticais, redações, momentos de debate e de reflexão. Na área da Matemática, devido à sua idade, já manifestavam um bom raciocínio matemático. Foi frequente o uso

de materiais manipuláveis, construção de materiais essenciais na aquisição dos novos conteúdos e vários desafios. Na área do Estudo do Meio, os alunos apresentavam bons resultados e demonstravam ter bastante facilidade na aquisição dos novos conteúdos. Contudo, procurámos dinamizar as atividades nesta área, como em todas as outras, para que os alunos aprendessem com significado e através da experiência. Por fim, na área das Expressões, os alunos apresentavam bastantes dificuldades, visto serem pouco trabalhadas em sala de aula. Conhecedoras das suas dificuldades, procurámos, através das Expressões, trabalhar algumas lacunas transversais a todas as áreas do saber, como trabalhar em grupo, confiar em si mesmo, expor os seus trabalhos e ideias.

Mais conscientes dos diversos instrumentos de avaliação, quer através das leituras efetuadas para o efeito, quer através das diversas palestras a que tivemos o privilégio de presenciar na nossa instituição de ensino, tornou-se mais simples a elaboração dos mesmos e o seu uso adequado.

No estágio em 2.º Ciclo, dada a diversidade de turmas e alunos, para além do registo em diário de bordo, foi mais frequente o uso de listas de verificação e de escalas elaboradas e adequadas a cada atividade realizada. Tal como aconteceu nos outros estágios, o *feedback* dado aos alunos relativamente aos seus resultados foi constante e essencial no seu processo de ensino e aprendizagem. Todos os trabalhos realizados em sala de aula foram devidamente corrigidos, apresentados aos alunos e foram esclarecidas todas as dúvidas e erros para que, assim, fossem melhorando o seu desempenho escolar.

Na área da HGP tivemos oportunidade de realizar uma ficha de avaliação sumativa, bem como os seus respetivos critérios de avaliação que se mostraram complicados de definir. Como existiam alunos com NEE, tivemos também a oportunidade de elaborar um teste de avaliação de conhecimentos para os mesmos, de acordo com as suas necessidades. Globalmente, nesta área, os alunos não apresentavam grandes dificuldades, tendo a maioria dos alunos tido uma classificação bastante satisfatória.

Na área do Português também tivemos oportunidade de elaborar, em conjunto com o professor cooperante, a ficha de avaliação sumativa. Nesta área disciplinar, também utilizámos grelhas de observação para os diferentes domínios das MCP (MEC, 2012a) para identificar dificuldades, facilidades e utilizámos, ainda, o diário de bordo. Relativamente ao domínio da Gramática, os alunos apresentavam algumas dificuldades que procurámos colmatar através da elaboração de laboratórios gramaticais e de fichas de trabalho que levassem os alunos a compreender os diferentes conteúdos e a trabalhá-los com frequência, visto aparecerem com pouca frequência no manual escolar.

No que diz respeito à área da Matemática, utilizámos como instrumentos de avaliação o diário de bordo e o usámos grelhas de observação/verificação. Os trabalhos realizados em sala de aula foram corrigidos, por nós, em casa, e posteriormente entregues com todas as anotações feitas. Cada aluno podia, assim, ter uma noção mais detalhada, dos seus erros, e podia melhorar. Este *feedback* não era apenas escrito, pois, ao longo da entrega dos trabalhos, na sala de aula, fomos sempre referindo os erros e explicando novamente, em grande grupo, para que não existissem dúvidas. O trabalho que realizámos com os alunos foi positivo, tendo-se verificado bons resultados no final do período.

Por fim, na área das CN, procurámos diversificar as atividades e levar os alunos a construir o seu conhecimento, com significado. Deste modo, usámos várias vezes as atividades laboratoriais, uma vez que permitem que os alunos manipulem os materiais e executassem, por eles próprios, a atividade, construindo, assim, o seu conhecimento (Martins et al., 2007; Figueiroa, 2001). Realizaram várias atividades em grupos, pelo facto de existirem nesta turma alguns problemas de relacionamento. Assim, para avaliar as suas atitudes, trabalhos, desempenho, avanços e recuos, utilizámos novamente o diário de bordo, bem como diversas grelhas de observação e verificação. Também nesta área realizámos a ficha de avaliação e os seus respetivos critérios em conjunto com a professora cooperante. Esta ficha foi corrigida por nós, pela primeira vez, permitindo-nos ter uma maior perceção dos conhecimentos e dificuldades dos alunos. De uma maneira geral, as classificações obtidas na turma em que estagiámos, na altura em que ocorreu o estágio, foram bastante positivas, tendo-se apenas se verificado a existência de uma negativa.

Por tudo isto, verificámos uma grande evolução no que diz respeito ao processo de avaliação, na nossa capacidade e forma de avaliar. Para além de ser importante termos conhecimento dos sucessos e dificuldades dos alunos, foi importante avaliar para nós próprios, isto é, como futuros professores termos consciência da nossa prática, e podermos melhorá-la e adaptá-la às necessidades com as quais vamos deparando.

As avaliações são de extrema importância no percurso dos alunos (Arends, 1997) e no percurso do professor, sendo essencial uma aposta constante na formação.



## 1.6. Percurso Investigativo

Ao longo de todo o percurso escolar nos diferentes estágios de intervenção, foram várias as questões, passíveis de desenvolvimento e de reflexão que surgiram e despertaram interesse. A forma como devemos planificar cada aula tornou-se uma dificuldade inicial. Cada professor tinha a sua maneira de planificar, as suas estratégias e os seus métodos de ensino, tornando-se difícil encontrar um modelo que abrangesse tudo o que era pretendido e que fosse implementado de forma eficaz. Como se pôde verificar anteriormente, esta situação foi sendo melhorada ao longo do tempo, com a prática e com as pesquisas e leituras efetuadas.

Outra questão passível de reflexão foram os trabalhos de casa e a inquietação que estes causam aos pais. Muitos consideravam os trabalhos de casa exagerados e pouco vantajosos para os alunos. Contrariamente, grande parte dos alunos gostavam de fazê-los e a realização dos mesmos proporcionava neles uma variedade de competências essenciais no seu processo de aprendizagem Pires (2012). Os trabalhos de casa permitem que alunos com algumas dificuldades de atenção e de aprendizagem consigam consolidar e adquirir conhecimentos. O mesmo autor refere que, para além desta consolidação, permitem desenvolver o sentido de autonomia e de organização do seu estudo individualmente. Conscientes de que, nos dias de hoje, os alunos passam grande parte do seu tempo na escola, não tendo sempre oportunidade para libertar energias e realizar o que mais gostam, a disponibilidade e atenção dos pais, nestes casos, é crucial.

Resultado dos estágios realizados nas diferentes áreas do conhecimento foram várias as problemáticas encontradas e que procurámos aprofundar e conhecer de modo a evoluirmos e a melhorarmos as nossas práticas. Contudo, decorrente dessa mesma prática e da importância e influência que essas problemáticas tiveram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surgiu, realçamos na área do Português, uma questão que foi nosso entendimento aprofundar e refletir – a abordagem da gramática nos manuais escolares.

Desde o primeiro estágio, em 2.º ano de escolaridade, que sentimos necessidade de criar materiais manipuláveis no âmbito do ensino da Gramática, visto que os exercícios e informações contidas no manual escolar se tornaram ineficazes e reduzidas, sem qualquer fundamentação e sentido do que estava a ser ensinado. Com a prática, quer neste estágio, quer nos restantes que realizámos, fomos verificando que o ensino da Gramática estava a ser lecionado na sala de aula de forma descontextualizada. Começámos a questionar-nos até que ponto, os alunos adquiriam

os conhecimentos gramaticais com sentido e verificámos que estes eram apenas, até então, memorizados. Após alguma reflexão relativamente à pouca informação que consta nos manuais sobre a gramática, bem como os reduzidos exercícios de aplicação sem qualquer contexto, que faziam parte dos mesmos, começámos a definir o nosso percurso investigativo.

Sendo os manuais escolares o recurso didático mais utilizado no nosso sistema de ensino e as Metas Curriculares do Português (MCP, 2012) o documento regulador da prática que, na época, se sobrepunha ao Programa de Português (2009), considerámos que seria pertinente e essencial ter em conta “ambos os normativos” para a realização deste estudo.

## **Parte II – A Gramática e os Manuais Escolares – Que avaliação a fazer?**

### **2.1. Introdução**

Apesar da importância que os manuais escolares têm na nossa sociedade, são ainda muitos aqueles que abordam as questões de cariz gramatical de forma descontextualizada, atribuindo-lhe pouca importância ao longo de todo o processo escolar.

Numa sociedade em constante desenvolvimento era de esperar que os manuais escolares, já contemplassem atividades onde os alunos pudessem fazer mais do que limitar-se a receber a informação que consta neles, informação essa que se torna reduzida, e, por consequência, redutora das aprendizagens.

Verificou-se, ao longo de todos os estágios realizados, que os manuais escolares utilizados não apresentavam exercícios contextualizados, nem informação de conteúdo suficiente no que concerne ao domínio da gramática. Assim sendo, o tema desta investigação emergiu das dificuldades sentidas na prática, após reflexão constante e procura de soluções para as nossas dúvidas.

Conscientes da importância que o conhecimento gramatical tem na vida de qualquer cidadão, na medida em que, como já referimos, permite-nos ser cidadãos ativos e inseridos na sociedade, concebemos os seguintes objetivos para desenvolvimento deste estudo: i) analisar as Metas Curriculares de Português, no que diz respeito à *gramática*; ii) analisar a coleção de manuais de português desde o 1.º ano até ao 6.º ano de escolaridade mais adotada no distrito de Santarém, em Portugal; iii) verificar a correlação entre os manuais de Português analisados e as Metas Curriculares de Português (2012).

## **2.2. Revisão de Literatura**

Apresentamos uma revisão de literatura referente ao tema em estudo, destacando que parte dos resultados foram publicados no livro “Linguística y cuestiones gramaticales en la didáctica de las lenguas iberorrománicas” por María José García Folgado & Carsten Sinner (edd.), editora ibidem. É de salientar que foram feitas as devidas reformulações.

### **A Gramática vs Metas Curriculares e Programa de Português**

Na entrada para a escola, o ensino formal da gramática possibilita que cada indivíduo aprenda a usar a língua de acordo com as suas necessidades. Dependendo dos recursos comunicativos que temos, conseguimos adaptar ou não o nosso discurso a diferentes situações. Neste sentido, torna-se importante compreender a importância e a relação que a gramática tem na qualidade das nossas vidas (Travaglia, 2007).

Pode-se entender a gramática como um conjunto de regras que ensinam a escrever e a falar de forma correta numa determinada língua (Antunes, 2003; Silva, 2006) e também como um “...conjunto de condições linguísticas para a significação” (Travaglia, 2007, p.45). Por assim dizer, a gramática é todo o conjunto de recursos, mecanismos e princípios que um falante pode utilizar com o objetivo de produzir significado e sentido.

Efetivamente, o conceito de gramática torna-se bastante polissêmico e de difícil definição, por parte dos investigadores. Deste modo, tendo em conta a investigação desenvolvida no contexto de ensino e de aprendizagem, considerámos importante trabalhar não só com as MCP (2012) cujo autores adotam a designação de Gramática, mas também o PPEB (2009) onde se utilizada a nomenclatura de Conhecimento Explícito da Língua (CEL).

Dos dois documentos reguladores da prática, elaborámos para cada ano de escolaridade, um quadro que evidência os conteúdos em comum existentes nas MCP (2012) no domínio da Gramática e no PPEB (2009) no domínio do CEL.

Atente-se, para tanto, no Quadro 14 – A Gramática nas Metas e no Programa, 1.º ano do 1.º CEB – no Quadro 15 – A Gramática nas Metas e no Programa, 2.º ano do 1.º CEB – no Quadro 16 – A Gramática nas Metas e no Programa, 3.º ano do 1.º CEB e, no Quadro 17 – A Gramática nas Metas e no Programa, 4.º ano do 1.º CEB.

Metas Curriculares Domínio da Gramática- 1º ano	Programa de Português Competência do CEL – 1º e 2º anos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo:</b> Descobrir regularidades no funcionamento da língua.</li> <li>- <b>Descritores de Desempenho:</b> 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.).</li> <li>• <b>Objetivo:</b> Compreender formas de organização do léxico.</li> <li>-<b>Descritores de Desempenho:</b> A partir de atividades de oralidade, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.</li> </ul>	<p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos (1)</li> <li>• Formar femininos, masculinos; singulares e plurais;</li> <li>• Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos;</li> </ul> <p>• Comparar dados e descobrir regularidades (1)</p>	<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (1) Flexão nominal, adjectival – número (singular, plural); género (masculino, feminino)</li> <li>• Flexão pronominal- (singular, plural); género (masculino, feminino) , pessoa (1.ª, 2.ª, 3.ª)</li> <li>• Sinónimos, antónimos.</li> </ul>

Quadro 14 – A Gramática nas Metas e no Programa, 1.º ano do 1.º CEB

Metas Curriculares Domínio da Gramática – 2.ºano	Programa de Português Competência do CEL – 1.º e 2.º ano	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo:</b> Explicitar regularidades no funcionamento da língua.</li> <li>- <b>Descritores de desempenho:</b> 1. Identificar nomes. 2. Identificar o determinante artigo (definido e indefinido). 3. Identificar verbos. 4. Identificar adjetivos.</li> <li>• <b>Objetivo:</b> Compreender formas de organização do léxico.</li> <li>- <b>Descritores de desempenho:</b> A partir de atividades de oralidade e de leitura, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.</li> </ul>	<p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos (1)</li> <li>• Formar femininos, masculinos, singulares e plurais;</li> <li>• Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos;</li> <li>• Comparar dados e descobrir regularidades (1)</li> <li>• Explicitar;</li> <li>• Distinguir nomes, verbos e adjetivos.</li> </ul>	<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (1) Flexão nominal, adjectival – número (singular, plural); género (masculino, feminino)</li> <li>• Flexão pronominal - (singular, plural); género (masculino, feminino), pessoa (1.ª, 2.ª, 3.ª).</li> <li>• Sinónimos, antónimos.</li> <li>• Nome – próprio, comum (coletivo)</li> <li>• Adjetivo</li> <li>• Verbo</li> </ul>

Quadro 15 – A Gramática nas Metas e no Programa, 2.º ano do 1.º CEB

Metas Curriculares Domínio da Gramática – 3.º ano	Programa de Português Competência do CEL – 3.º e 4.º anos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo:</b> Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português.</li> <li>- <b>Descritores de desempenho:</b> Classificar palavras quanto ao número de sílabas. Distinguir sílaba tónica da átona. Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica.</li> <li>• <b>Objetivo:</b> Conhecer propriedades das palavras.</li> <li>- <b>Descritores de desempenho:</b> Identificar nomes próprios e comuns. Identificar as três conjunções verbais.</li> </ul>	<b>Descritores de desempenho:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar regras e procedimentos:</li> <li>• Classificar palavras quanto ao número de sílabas;</li> <li>• Distinguir sílaba tónica e sílaba átona;</li> <li>• Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica;</li> </ul>	<b>Conteúdos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sílaba, monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo</li> <li>• Sílaba tónica e sílaba átona</li> <li>• Nome próprio, comum.</li> <li>• Conjugação (1.ª, 2.ª, 3.ª).</li> </ul>

Quadro 16 – A Gramática nas Metas e no Programa, 3.º ano do 1.º CEB

Metas Curriculares Domínio da Gramática – 4.º ano	Programa de Português Competência do CEL – 3.º e 4.º ano	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo:</b> Conhecer propriedades das palavras.</li> <li>- <b>Descritores de desempenho:</b> Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos. Reconhecer palavras que pertencem à mesma família.</li> <li>• <b>Objetivo:</b> Analisar e estruturar unidades sintáticas.</li> <li>- <b>Descritores de desempenho:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar os seguintes tipos de frase: declarativa, interrogativa e exclamativa.</li> <li>2. Distinguir frase afirmativa e negativa.</li> <li>3. Identificar marcas do discurso directo no modo escrito.</li> </ol> </li> </ul>	<b>Descritores de desempenho:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos (1)</li> <li>• Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos;</li> <li>• Explicitar regras e procedimentos</li> <li>- Identificar e classificar os tipos de frase.</li> <li>- Identificar palavras que pertencem à mesma família.</li> <li>• Distinguir frase afirmativa e negativa.</li> <li>- Identificar marcas do discurso directo no modo oral e escrito.</li> </ul>	<b>Conteúdos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Morfologia Flexional (DT B2.2)</li> <li>• Tipos de frase – declarativa, interrogativa, exclamativa.</li> <li>• Família de palavras.</li> <li>• Valores semânticos da frase afirmativa e negativa.</li> <li>• Texto oral e texto escrito (DT C1.1)</li> </ul>

Quadro 17 – A Gramática nas Metas e no Programa, 4.º ano do 1.º CEB

Os quadros 14, 15, 16 e 17, apresentados acima, exibem os conteúdos das Metas Curriculares do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano do 1.º CEB, no domínio da Gramática, e no Programa de Português na competência de Conhecimento Explícito da Língua. Destacamos, no entanto, que nos quadros expostos, na coluna relativa ao PPEB, apenas constam os conteúdos que encontram correspondência nas MCP.

Ao fazermos uma análise inicial ao PPEB (2009) verificamos, de imediato, a existência de outros conteúdos do domínio da Gramática como os que se enumeram: vogais orais e nasais, consoantes, ditongos, sílabas, dígrafos, ordem alfabética, verbos, tempos verbais – presente; futuro; pretérito perfeito, frase e não frase, sujeito, predicado, grupo nominal e grupo verbal, família de palavras, acentuação: acentos gráficos –

agudo; grave; circunflexo, princípios de cortesia, formas de tratamento, sinais de pontuação: ponto final; ponto de interrogação; ponto de exclamação; reticências; vírgula; dois pontos; travessão. É de salientar que, se estes conteúdos fossem perspectivados pelo documento MCP (2012), que constituem um referencial de avaliação interna e externa, provavelmente os resultados apresentados no Relatório de nome <sup>2</sup>*Projeto Testes Intermédios 1.º Ciclo do Ensino Básico 2013* não teriam como um dos “...piores desempenhos dos alunos...” (p.7-19) o “...domínio do Conhecimento Explícito da Língua...” (ibidem) em conjunto com “...o domínio da Escrita...” (ibidem).

Salienta-se, ainda, que as fragilidades detetadas, no que diz respeito ao domínio da gramática, se verificam no plano morfológico (35% de respostas corretas), sintático (45,8% de respostas corretas) e da representação gráfica e ortográfica (25,5% de respostas corretas) (idem: 11-19). Tudo isto teve implicações ao nível da escrita, onde apenas 39,6% conseguiu produzir um texto coerente, 37,8% utilizou vocabulário adequado e 24,7% escreveu com correção ortográfica.

Atente-se, para tanto, no Quadro 18 – A Gramática nas Metas e no Programa, 5.º ano do 2.º Ciclo e no Quadro 19 – A Gramática nas Metas e no Programa, 6.º ano do 2.º Ciclo.

Metas Curriculares Domínio da Gramática – 5.º ano	Programa de Português Competência do CEB – 2.º Ciclo – 5.º ano
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo:</b> Explicitar aspetos fundamentais da morfologia</li> <li>• <b>Descritores de desempenho:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer e sistematizar paradigmas flexionais dos verbos regulares.</li> <li>Identificar e usar os seguintes modos e tempos dos verbos regulares e de verbos irregulares de uso mais frequente:</li> <li>b) Formas não finitas – infinitivo (impessoal) e participio.</li> </ul> </li> <li>• <b>Objetivo:</b> Reconhecer e conhecer classes de palavras</li> <li>• <b>Descritores de desempenho:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem</li> <li>a) nome: próprio e comum (coletivo);</li> <li>b) Adjetivo: qualificativo e numeral;</li> <li>c) Verbo: principal e auxiliar (dos tempos compostos);</li> <li>d) Advérbio: valores semânticos – de negação, de afirmação, de quantidade e grau, de modo, de tempo e de lugar, funções – interrogativo;</li> <li>e) Determinante: artigo (definido e indefinido), demonstrativo, possessivo;</li> <li>f) Pronome: pessoal, demonstrativo, possessivo;</li> <li>g) Quantificador numeral;</li> <li>h) Preposição.</li> </ul> </li> <li>• <b>Objetivo:</b> Analisar e estruturar unidades sintáticas</li> <li>• <b>Descritores de desempenho:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, predicado, complemento directo, complemento indirecto.</li> </ul> </li> </ul>	<div> <p><b>Descritores de desempenho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar categorias relevantes para a flexão das classes de palavras variáveis.</li> <li>• Sistematizar paradigmas flexionais regulares dos verbos(3)</li> <li>• Identificar paradigmas flexionais irregulares em verbos de uso muito frequente (4)</li> <li>• Explicitar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras (1)</li> <li>• Utilizar o pronome pessoal átono reflexo e não reflexo em adjacência verbal (6)</li> <li>• Sistematizar processos sintáticos (2)</li> </ul> </div> <div> <p><b>Conteúdos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas verbais não finitas: infinitivo pessoal e participio</li> <li>• Verbo irregular</li> <li>• Nome</li> <li>• Adjectivo</li> <li>• Determinante</li> <li>• Pronome</li> <li>• Quantificador</li> <li>• Preposição</li> <li>• Verbo principal</li> <li>• Advérbio (4)</li> <li>• Preposição</li> <li>• Funções Sintáticas (DT B4.2) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujeito</li> <li>- Vocativo</li> <li>- Predicado</li> <li>- Complemento directo</li> <li>- Complemento indirecto</li> </ul> </li> </ul> </div>

Quadro 18 – A Gramática nas Metas e no Programa, 5.º ano do 2.º CEB

<sup>2</sup> Cf. *Op.Cit.*



Metas Curriculares Domínio da Gramática – 5.º ano	Programa de Português Competência do CEL – 2.º Ciclo – 6.º ano	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo:</b> Explicitar aspetos fundamentais da morfologia</li> <li>• <b>Descritores de desempenho:</b> Distinguir derivação de composição. Identificar e usar os seguintes modos e tempos verbais:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Formas finitas – condicional e conjuntivo (presente, pretérito imperfeito e futuro);</li> <li>b) Formas não finitas – infinitivo (impessoal e pessoal) e gerúndio.</li> </ol> </li> <li>• <b>Objetivo:</b> Conhecer classes de palavras</li> <li>• <b>Descritores de desempenho:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) verbo: principal (intransitivo e transitivo), copulativo e auxiliar (dos tempos compostos e da passiva);</li> <li>b) Determinante interrogativo;</li> <li>c) Pronome indefinido;</li> <li>d) Interjeição.</li> </ol> </li> </ol> </li> <li>• <b>Objetivo:</b> Analisar e estruturar unidades sintáticas</li> <li>• <b>Descritores de desempenho:</b> Identificar as seguintes funções sintáticas: predicativo do sujeito, complemento obliquo, complemento agente da passiva, e modificador. Transformar frases ativas em frases passivas e vice-versa. Transformar discurso direto em indireto e vice-versa, quer no modo oral quer no modo escrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Descritores de desempenho:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematizar paradigmas flexionais regulares dos verbos (3)</li> <li>• Explicitar padrões de formação de palavras complexas</li> <li>• Explicitar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras (1)</li> <li>• Sistematizar processos sintáticos (3)</li> <li>• Transformar frases ativas em frases passivas e vice-versa (8)</li> <li>• Distinguir modos de reprodução do discurso no discurso, quer no modo oral quer no modo escrito (3)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conteúdos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas verbais finitas: condicional (tempo e modo); presente, imperfeito e futuro do conjuntivo</li> <li>• Formas verbais não finitas: infinitivo pessoal e gerúndio</li> <li>• Verbo principal: intransitivo; transitivo, copulativo e auxiliar (dos tempos compostos, da passiva);</li> <li>• Determinante: interrogativo;</li> <li>• Pronome (2): indefinido;</li> <li>• Interjeição (DT B.3.1)</li> <li>• Predicativo do sujeito;</li> <li>• Complemento (4) obliquo: agente da passiva; modificador;</li> <li>• Tipos de frase (DT B.4.3)</li> <li>• Frase activa, frase passiva</li> <li>• Discurso directo/indirecto</li> </ul> </li> </ul>

Quadro 19 – A Gramática nas Metas e no Programa, 6.º ano do 2.º CEB

Os quadros 18 e 19, apresentados acima, exibem de igual modo aos anteriormente analisados, os conteúdos das Metas Curriculares do 5.º e 6.º ano do 2.º CEB, no domínio da Gramática, e no Programa de Português na competência do Conhecimento Explícito da Língua.

Note-se que, nos quadros exibidos, na coluna que diz respeito ao PPEB, apenas constam os conteúdos que encontram correspondência nas MCP.

Analisando o PPEB (2009), denotamos a existência de muitos outros conteúdos do domínio do CEL que se enumeram de seguida: variedades do português, dicionário monolíngue, semivogal, ditongo, hiato, sílaba métrica e sílaba gramatical (segmentação), palavras variáveis e invariáveis, verbos defetivos, afixação, composição, classe aberta e fechada de palavras, conjunções, frase e constituintes da frase, concordância, coordenação entre frases, orações subordinadas, expressão idiomática, relações semânticas entre palavras, frase afirmativa e negativa, tempo, registo de língua, diálogo, monólogo, cortesia, cooperação, texto, autor, sentido, leitor, ouvinte, texto oral, texto escrito, sinais de pontuação, regras ortográficas, de acentuação gráfica e de translineação, paronímia. Estes conteúdos enumerados, e outros que se encontram implícitos a todos estes, se fossem perspetivados pelo documento MCP (2012) os resultados obtidos pelos alunos, nas provas finais de 2.º ciclo referentes ao ano de 2015 na disciplina de português, apresentados pela Direção Geral de Educação, teriam sido bem mais positivos. Note-se que, segundo o relatório exibido no site da DGE<sup>3</sup>, apenas 5% dos alunos obtiveram a classificação de nível 5, tendo 23% obtido

<sup>3</sup> [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/pfeb2015\\_distrib\\_press.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/pfeb2015_distrib_press.pdf)

classificação de nível 2. No que diz respeito mais especificamente ao domínio da gramática, verifica-se que 30% dos alunos obtiveram classificação negativa, sendo de todos os domínios avaliados, o que apresenta piores resultados.

Ainda relativamente à análise dos quadros, verificou-se a existência de um reduzido número de conteúdos sem referência ao Dicionário Terminológico (DT) (2008). Saliencia-se que este Dicionário é um dos documentos base do enquadramento do PPEB (2009) e que o documento MCP (2012) apresenta na sua introdução “Em muitos casos, os objetivos e respetivos descritores foram nas Metas Curriculares retomados *ipsis verbis*, outros foram objeto de especificação, outros, ainda, foram considerados como não integrando os conteúdos essenciais, que o presente documento define” (p.4).

Fazendo uma análise a tudo o que foi afirmado acima, chegamos a um ponto crucial do nosso estudo: confirma-se, assim, que as MCP (2012) são redutoras relativamente ao PPEB (2009) no que diz respeito às aprendizagens a efetuar, por parte dos alunos, sendo explícito no próprio documento que existem objetivos e os seus respetivos descritores que “não foram considerados”.

Por tudo isto, defende-se que o manual escolar assume um papel fundamental na vida escolar dos alunos e dos professores.

### **Os manuais escolares**

Para além dos documentos orientadores da prática profissional, anteriormente referidos, verifica-se a importância que o manual escolar assume, tanto na vida dos professores, como dos alunos. O manual é utilizado desde há muito tempo e, tal como acontece com a Gramática, são várias as definições que os diferentes autores lhe atribuem. Nesta medida, o manual é um instrumento de informação de extrema importância ao longo do processo educativo, constituindo um recurso primordial por conter informações formais profícuas na transmissão e aquisição de conhecimentos (Calado e Neves, 2012).

Verifica-se, em muitos casos, que os manuais refletem as interpretações que os autores dos mesmos fazem dos documentos orientadores (Calado e Neves, 2012), tal como os professores, podendo, assim, ter uma mensagem diferente da prevista. Os mesmos autores destacam a flexibilidade e autonomia que o professor tem para lecionar os conteúdos presentes nos manuais.

Para Diogo (2011), o manual é um recurso essencial na prática letiva, uma vez que auxilia os docentes na consolidação de conteúdos relativos à temática trabalhada em sala de aula.



Apesar de não ser homogênea a opinião que os autores têm acerca do manual escolar, verifica-se um consenso quando se fala que o que importa são os alunos visto que, para uns, o manual pode resultar e, para outros, ser um entrave nas suas aprendizagens e, conseqüentemente, no seu sucesso e aproveitamento escolar (Sousa, 2012).

Com o passar do tempo, os manuais têm vindo a sofrer alterações significativas, uma vez que no passado apenas eram constituídos por pergunta/resposta e eram utilizados apenas para mera memorização (Gama, 1991) e nos dias de hoje são compostos por atividades e problemas com ilustrações. Rodrigues, Favas & Coelho, s.d.).

Os mesmos autores dizem que estas alterações aos manuais escolares, resultantes dos estudos que são feitos aos mesmos, tornam-se fundamentais, uma vez que permitem averiguar se estes vão ao encontro dos documentos reguladores da prática, se têm questões pertinentes sobre os diferentes conteúdos, erros científicos, entre outros.

É de extrema importância ter presente que a existência de critérios que orientem a elaboração dos manuais escolares é crucial, uma vez que todos os utilizados nas diferentes escolas dos locais onde estagiámos estavam acreditados pelo Ministério da Educação. Deste modo, destaca-se a Lei n.º 47/2006 que define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico até ao ensino secundário.

### **O ensino da gramática**

Uma das grandes dificuldades na escola no que concerne ao ensino da gramática é a de “como ensinar”.

O ensino da gramática, como refere Silva (2008), deve ser trabalhado de forma progressiva, a partir de conteúdos mais simples, para os mais complexos. Os alunos devem ser levados a manipular a língua para compreenderem as regras que lhe são subjacentes, para não se limitarem a memorizar.

O desempenho linguístico de um falante, seja de que língua for, depende dos recursos e mecanismos que domina, assim, quanto melhor souber usar a sua língua, melhor desempenho e relacionamento terá na sociedade. Deste modo, cabe aos professores nas escolas propiciar atividades de ensino/aprendizagem que preparem os seus alunos para a vida em sociedade.

Os alunos aprendem a falar de forma natural desde os primeiros anos de vida, mas o ensino da gramática é fundamental visto que desenvolve as competências comunicativas dos mesmos. Se este ensino for efetivo, os alunos vão adquirindo um

maior número de recursos da língua, adequando sempre a sua comunicação às diferentes situações com que se vão deparando ao longo da vida (Travaglia, 2007). Um estudo realizado por Martins & Pereira (s.d) refere que o ensino da gramática nas escolas privilegia a abordagem tradicional, onde apenas se abordam as regras gramaticais sem qualquer reflexão ou significado para os alunos. Consequentemente, os alunos, ao não compreenderem a gramática da sua língua, reduzem as suas competências para a fala e escrita. Note-se que as regras que se aprendem de gramática estão intimamente ligadas à fala e à escrita, não querendo com isto dizer que um aluno que saiba estas regras escreva ou fale bem.

O professor tem o dever de ajudar os alunos a falar e a escrever corretamente, sem se limitar a debitar todas as regras que devem ser tidas em conta, para que os mesmos saibam usar essas mesmas regras, saibam refletir sobre a sua língua.

### **2.3. Aspetos metodológicos**

Foi nosso entendimento conhecer e compreender detalhadamente a situação particular de uma coleção de manuais escolares, em vigor, no momento em que decorreram os estágios. Deste modo, a metodologia utilizada nesta investigação foi de natureza qualitativa, assumindo características de um Estudo de Caso.

De modo a dar resposta a todas as questões do nosso estudo, os manuais foram analisados de acordo com as necessidades e dificuldades que fomos sentindo na sala de aula e com todos os saberes que fomos adquirindo ao longo do nosso percurso.

#### **2.3.1. Contextos de ensino do estudo**

Este estudo foi desenvolvido no contexto de ensino do 1.º e 2.º Ciclos de escolaridade, mais precisamente, do 1.º ano ao 6.º ano de escolaridade. É de salientar que, embora seja referido e esteja presente no estudo o manual escolar do 6.º ano, não nos foi possível lecionar a este ano de escolaridade. Destacamos, ainda, que, como se verifica na primeira parte do relatório, através das atividades postas em prática ao longo do estágio, adotámos uma abordagem mais prática nas diferentes áreas do saber.

### 2.3.2. Opções metodológicas

André (2005, citado em Deus, Cunha e Maciel, s.d) explica que o estudo caso de natureza qualitativa considera quatro características fundamentais: *particularidade*, *descrição*, *heurística* e *indução*.

Desmontando estas características e relacionando-as com esta investigação, o conceito de *particularidade* surge pela focalização numa situação particular (os manuais escolares), fazendo, segundo os autores, do estudo caso um estudo apropriado para investigar problemas práticos. A *descrição* surge pela necessidade de detalhar a investigação. A *heurística* dá ao leitor uma maior compreensão sobre, neste caso particular, os manuais escolares em vigor e se estes preconizam o que nas MCP (2012) é exigido, podendo revelar novas descobertas, ou confirmar o que já é conhecido. Por último, o conceito de *indução*, pelo facto de os estudos caso se basearem, em muito, na lógica indutiva.

Por tudo isto, considera-se que o estudo caso é uma estratégia de pesquisa relevante no processo educativo. Segundo Bell (1997), o estudo caso é vantajoso, visto que utilizamos, para recolher os dados, as técnicas que melhor se adaptam à tarefa. Possibilita ainda, a quem investiga, concentrar a sua investigação num caso específico.

Seguindo as linhas de Yin (2005), o estudo caso é considerado único, no sentido em que é apresentada uma narrativa simples, onde as suas informações podem ser destacadas sob a forma de tabelas, gráficos ou imagens. Note-se que é através destas mesmas formas que vamos apresentando o nosso estudo.

Esta investigação centrou-se na percepção do modo como os manuais escolares dos seis anos de escolaridade do 1.º e 2.º CEB abordam os conteúdos de cariz gramatical. Deste modo, numa primeira fase, como se verificou anteriormente, realizámos uma pesquisa sobre a temática em questão, confrontando sempre com os documentos orientadores da prática. E, numa segunda fase, uma análise comparativa, através de quadros e gráficos, de cada manual escolar, com os diferentes documentos reguladores da prática profissional.

### 2.3.3. Participantes

No presente estudo, não existe um número específico de participantes diretos, uma vez que o estudo se centra na análise de um conjunto de manuais escolares, em vigor durante os períodos de estágio. É de salientar que, aquando da análise dos mesmos, procurámos colocar em prática formas de colmatar as lacunas existentes nos

manuais, para não prejudicar a aprendizagem dos alunos, tornando-se os mesmos, participantes ativos na aprendizagem específica, dos conteúdos gramaticais.

Os alunos das diferentes turmas eram alunos ativos e com resultados globalmente satisfatórios. Eram empenhados e demonstravam interesse na maioria das atividades que propúnhamos.

## 2.4. Apresentação e análise dos resultados

Com o intuito de ensinar bem os conteúdos gramaticais e de evidenciar o quão pouco eles estão presentes num dos recursos mais utilizados na sala de aula, as figuras seguintes – 10,11,13,15,17,18 – evidenciam o número de exercícios que são apresentados para cada conteúdo nos diferentes manuais escolares analisados, sendo que a cor vermelha indica as metas constantes nas MCP (2012) e a cor azul os conteúdos que constam no PPEB (2009). Note-se que para cada manual existe, em anexo, um quadro que evidencia, em detalhe, as páginas em que se encontram exercícios de determinado conteúdo, bem como o número de exercícios relativos ao mesmo.



Figura 10. Número de exercícios do manual O Mundo da Carochinha, do 1.º ano, de acordo com o PPEB (2009) e as MCP (2012)

No que diz respeito ao manual *O Mundo da Carochinha* do 1.º ano, podemos considerar que está de acordo com os conteúdos consignados no documento MCP (2012). Porém, é dada pouca relevância, na medida em que existem, apenas, quatro exercícios para o conteúdo de *flexão em número (singular/plural)*, quatro exercícios para *flexão em género (masculino/feminino)* e dois para os *sinónimos e antónimos*.

Registam-se conteúdos indicados no PPEB (2009) representados em número mais expressivo do que os das MCP (2012). Esses mesmos conteúdos enquadram-se no domínio da consciência fonológica, do que se pode depreender que os autores deste manual consideram fundamental a concretização de aprendizagens neste âmbito.

Parece-nos, com efeito, que estes conteúdos presentes no PPEB (2009) são de capital importância para o sucesso escolar dos alunos, devendo, em nosso entender, haver uma indicação formal e explícita, relativa aos mesmos, no domínio da Gramática, no documento MCP (2012).

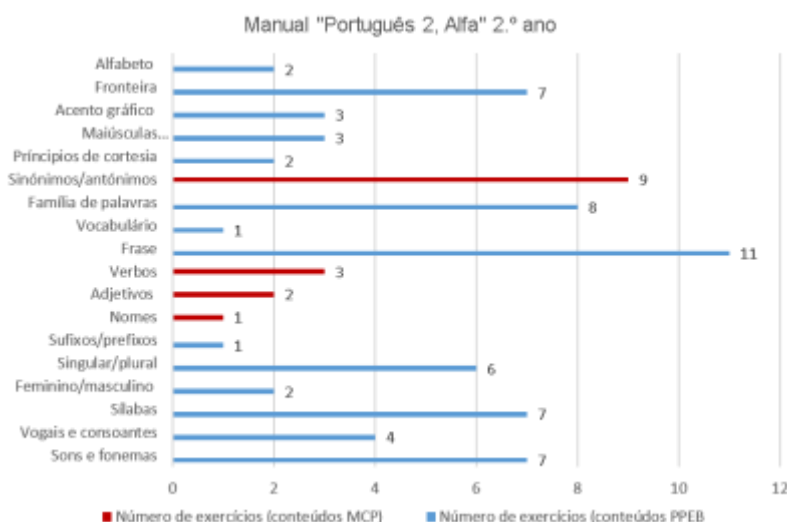


Figura 11. Número de exercícios do manual Português 2 Alfa, do 2.º ano, de acordo com o PPEB (2009) e as MCP (2012)

O manual *Alfa* do 2.º ano contém exercícios relacionados com os conteúdos “nome”, “adjetivo”, “verbo” e “sinónimos e antónimos”, previstos nas MCP (2012), faltando apenas o conteúdo referente aos determinantes. Note-se, no entanto, que o maior número de exercícios se verifica no conteúdo “sinónimos e antónimos” – 9. Para os conteúdos “verbo”, “adjetivo” e “nome”, observa-se, na análise efetuada, que existem 3, 2 e 1 exercícios, respetivamente.

Apesar do desenvolvimento do capital lexical se refletir no maior número de exercícios – 9, estes não se afiguram, em nosso entender, suficientes, porque acreditamos que o léxico assume particular relevo na comunicação de sujeitos, crianças e adultos, independentemente de terem a função de emissor e/ou de recetor, sendo a última razão a construção do conhecimento. Salienta-se que uma palavra, seja sinónima, seja antónima, deve ser sempre atida a mais do que uma perspetiva, ou seja, há mais do que uma maneira “de olhar” para uma mesma palavra. Para tanto, pondere-se: i) ortografia; ii) fonética; iii) semântica; iv) sintaxe; v) gramática (Teixeira, 2010). Na primeira situação, tome-se como exemplo *dossiê* – está-se perante um galicismo (*dossier*), que, pode dizer-se, se “nacionalizou” ortograficamente, tendo por base

critérios de natureza fonética. Na atualidade, estes dois termos linguísticos convivem no mesmo país, adotando uns falantes a ortografia original do Francês e outros a norma ortográfica portuguesa<sup>4</sup>. No que reporta à fonética, atente-se no exemplo da palavra “porco”, que, dependendo da sua realização linguística, permite identificar a zona geográfica à qual um determinado falante faz parte - /porku/ (zona centro) e /pwarku/ (zona norte). Relativamente à semântica, observe-se o exemplo de “O *rodapé* da casa é bonito” / “As notas de *rodapé* são muito úteis”. O mesmo elemento linguístico, dependendo do seu contexto de uso, adquire significados distintos. Em relação à sintaxe, a reorganização de palavras dentro de uma frase permite *mobilidade interna*, provocando ou uma alteração de sentido, ou um aumento de intensidade, ou uma simples reorganização sem que haja alteração do sentido inicial. Vejam-se os seguintes exemplos “Que menina *bonita*” e “Que *bonita* menina”; “O filme é bom” e “O filme é *extremamente* bom”; “*Ontem* fui à praia” e “Fui à praia *ontem*”. Em v) estão, então, incluídas as classes de palavras como os nomes, adjetivos, verbos, paradigmas flexionais em género e em grau, a acronímia, os estrangeirismos, os neologismos, as abreviações, a derivação, a conversão, a composição e a sinonímia e a antonímia.

Preconiza-se, deste modo, que os lexemas não devem ser perspectivados como unidades estanques e somente estruturais, mas sim como unidades linguísticas que têm necessidade de um conjunto de critérios para a sua atualização linguística e consequente aprendizagem.

Ainda acerca do manual do 2.º ano de escolaridade, é de sublinhar que são retomados conteúdos que se encontram nos manuais do 1.º ano que são objeto de análise no presente estudo, tais como: sons e fonemas, vogais e consoantes, flexão em género e número.

É igualmente de salientar que todos os conteúdos gramaticais abordados ao longo do manual em análise se encontram na secção “Laboratório de palavras”, fazendo-se acompanhar por uma breve explicação sobre o conteúdo gramatical em estudo – Figura 12 – Flexão em número.

---

<sup>4</sup> Note-se que ambas as grafias se registam em dicionários portugueses. Cf. Dicionário da Porto Editora 2013. Porto: Porto Editora. Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.



## Laboratório das palavras

5 Lê as palavras. Observa as transformações ocorridas em cada palavra.

Singular	Plural	Singular	Plural	Singular	Plural
 semente	 sementes	 flor	 flores	 nuvem	 nuvens
 mão	 mãos	 balão	 balões	 cão	 cães
 cabaz	 cabazes	 pardal	 pardais	 pincel	 pincéis

5.1. Escreve no teu caderno o plural das seguintes palavras:

árvore   avião   caracol   autocarro   estendal   anel  
rapaz   capitão   irmão   nariz   homem   cantor



Quando uma palavra representa um só elemento, dizemos que está no **singular**.  
Quando representa mais do que um, dizemos que está no **plural**.

Figura 12. Exemplo de um exercício de flexão em número (singular/plural)

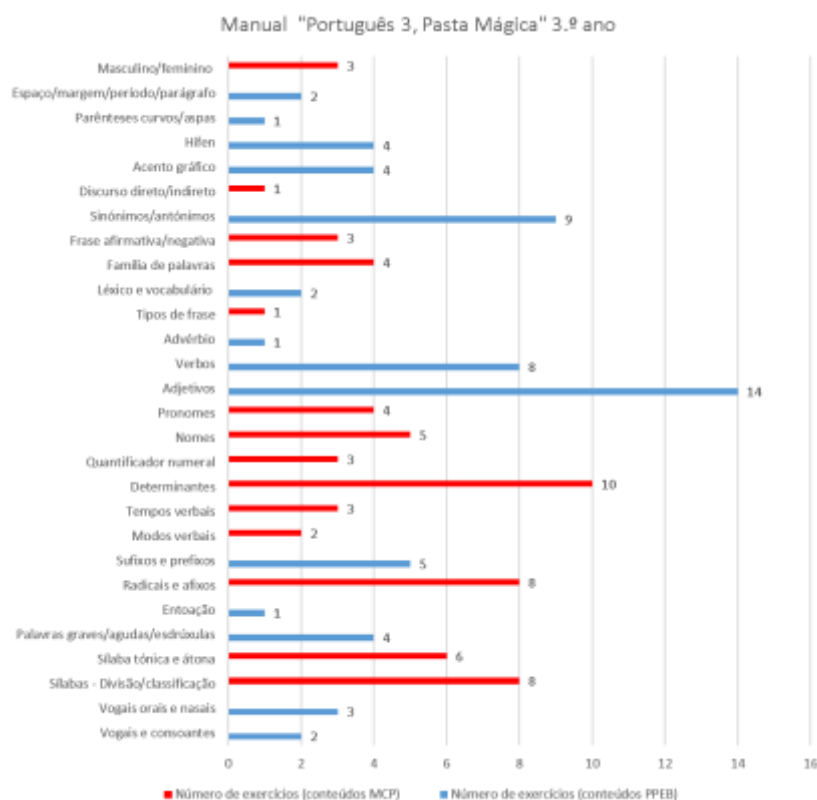


Figura 13. Número de exercícios do manual Português 3 Pasta Mágica, do 3.º ano, de acordo com o PPEB (2009) e as MCP (2012)

O manual Português 3 da *Pasta Mágica*, comparativamente com os manuais anteriormente analisados, tem na sua constituição um maior número de metas do documento MCP (2012), como se pode verificar na figura 13. Os autores deste manual, que segundo a sua capa diz estar de acordo com as MCP (2012), tiveram o cuidado de no seu índice utilizar a designação de gramática para fazer referência aos conteúdos de cariz gramatical presentes ao longo do mesmo. Surge logo em primeiro lugar, como sendo uma meta do domínio da gramática: “Vogais e consoantes” e “Ditongos nasais e orais”. Contudo, importa referir que nenhum destes conteúdos acima descritos está referido nas MCP (2012) mas, faz parte dos conteúdos a trabalhar no domínio do CEL do PPEB (2009).

É de destacar que os autores se preocuparam em realizar exercícios gramaticais relativos ao texto que os antecede, mas esses mesmos exercícios, em muitos casos, carecem de uma explicação dos conteúdos em estudo. Para tal, repare-se que apenas existe no final de cada capítulo uma ou duas páginas destinadas à explicação destes conteúdos.

Note-se, por exemplo, na meta: “Identificar nomes próprios e comuns”, no manual existem exercícios e explicação sobre os nomes coletivos, não fazendo parte da meta para o 3º ano de escolaridade segundo as MCP (2012). Com isto, verifica-se que os autores, para além de terem em consideração as MCP (2012), também tiveram necessidade de utilizar o PPEB (2009). Não existe também qualquer referência ao grau dos nomes, nem aos adjetivos nas MCP (2012) correspondentes ao 3.º ano de escolaridade e o manual em questão contém exercícios sobre os mesmos. Relativamente aos determinantes, é apenas exigido como meta para o 3.º ano os demonstrativos e possessivos, e no manual escolar o primeiro exercício que é apresentado sobre os determinantes corresponde aos artigos definido e artigo indefinido.

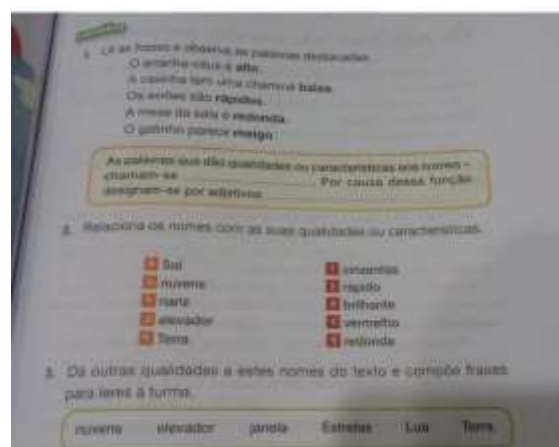


Figura 14. Exemplo de um exercício sobre adjetivos.



É de salientar que todos os conteúdos gramaticais abordados ao longo do manual escolar, quer façam parte do PPEB (2009), quer façam parte das MCP (2012) encontram-se, como se verifica na Figura 14, numa seção designada por “Gramática”. Note-se, ainda, que os mesmos, como já foi referido acima, não se fazem acompanhar de qualquer explicação.

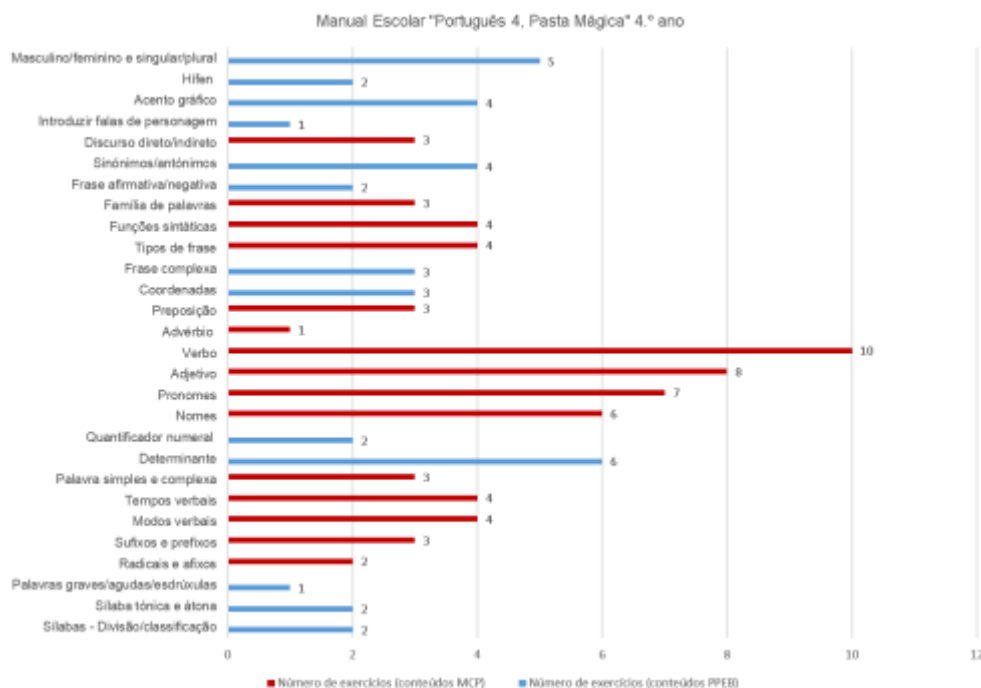


Figura 15. Número de exercícios do manual Português 4 Pasta Mágica, do 4.º ano, de acordo com o PPEB (2009) e as MCP (2012)

O manual escolar do 4.º ano de escolaridade, a *Pasta Mágica*, tal como o anterior, é composto por um índice que utiliza a designação de gramática para identificar os exercícios existentes ao longo do manual. Como se pode observar na figura 15, também este manual começa por fazer referência às “Vogais e consoantes” e “Ditongos nasais e orais”, não fazendo estes dois conteúdos parte das MCP (2012) referentes ao 4.º ano de escolaridade.

Apresenta os exercícios sem qualquer explicação prévia sobre os conteúdos em estudo. Segue-se exercícios sobre as sílabas, conteúdo esse que também não faz parte das MCP (2012). É visível uma descoordenação entre os exercícios presentes no manual e as MCP (2012) destinadas ao 4.º ano de escolaridade. Note-se, para tanto, os exercícios da página 35 do manual em análise – Figura 16 – A meta das MCP (2012) que faz referência ao plural: “Formar o plural dos nomes e adjetivos terminados em consoante” não corresponde aos exercícios pedidos. O exercício pede para fazer o singular da palavra e não o plural, porque esse já é apresentado.

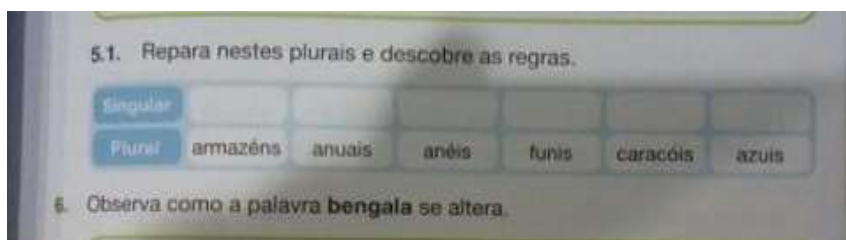


Figura 16. Exemplo de um exercício sobre o plural

Outro exemplo de salientar, aquando da análise deste manual, prende-se com o facto de as metas não referirem o grau dos adjetivos, mas sim: “adjetivo: qualificativo e numeral” e existirem exercícios sobre os mesmos.

Apesar destas divergências, registam-se nestes dois últimos manuais um maior número de conteúdos das MCP (2012). Note-se que, apesar desse aumento, o número de exercícios destinados a cada conteúdo é insuficiente.

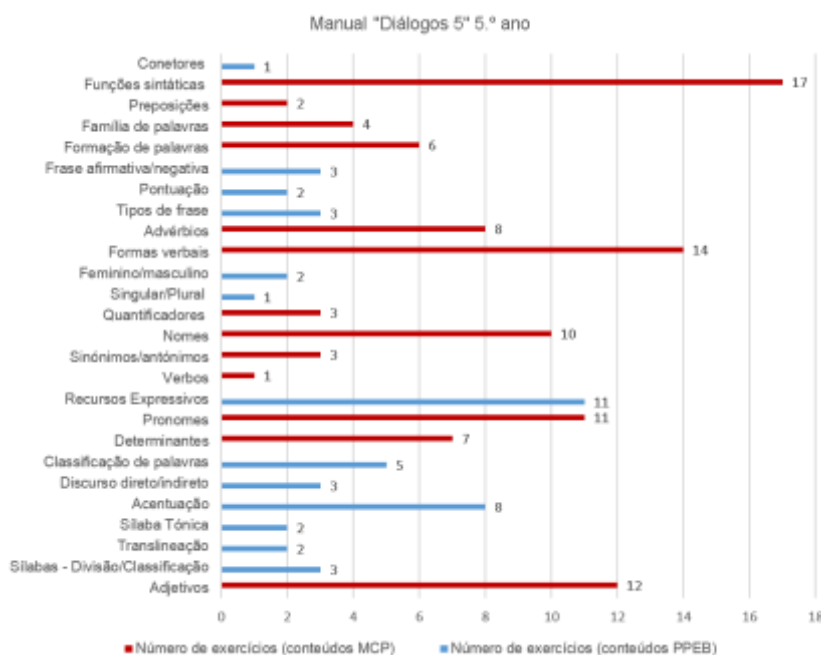


Figura 17. Número de exercícios do manual Diálogos 5, do 5.º ano, de acordo com o PPEB (2009) e as MCP (2012)

O manual *Diálogos 5*, apresentado acima na figura 17, utiliza no seu índice, bem como ao longo do manual, a designação de gramática.

O primeiro exercício que consta neste manual diz respeito à divisão silábica, não fazendo esta parte de nenhuma meta para o 5.º ano de escolaridade. Este manual não apresenta quaisquer explicações sobre os diferentes conteúdos que vão surgindo, mas os autores tiveram a preocupação de os exercícios estarem de acordo com o texto em

estudo. Contudo, existem textos que não apresentam nenhum exercício de cariz gramatical. Em alguns casos, verificam-se conteúdos de cariz gramatical no manual, sem estarem na seção destinada à gramática, o que o torna confuso e mal organizado.

O único local onde existem explicações sobre os diferentes conteúdos gramaticais abordados ao longo do manual, e até mesmo os que não foram abordados, encontra-se no final do livro, num capítulo designado por “A minha gramática”.

É nosso entendimento, tendo em conta que estamos a analisar o manual de um 5.º ano de escolaridade, que este deveria ter exercícios sobre os diferentes conteúdos gramaticais em maior número, e todos eles deveriam ter um fio condutor, uma continuidade. Verifica-se que muitos deles aparecem apenas uma ou duas vezes, nos textos em estudo, o que, a nosso entender, se torna redutor das aprendizagens. Segundo a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)<sup>5</sup>, a percentagem de alunos matriculados no 5.º ano de escolaridade com classificação negativa à disciplina de Português foi de 13%. Mais se verifica que os alunos do 5.º ano que não transitaram para o 6.º ano por apresentarem negativa à disciplina de Português foram 88%.

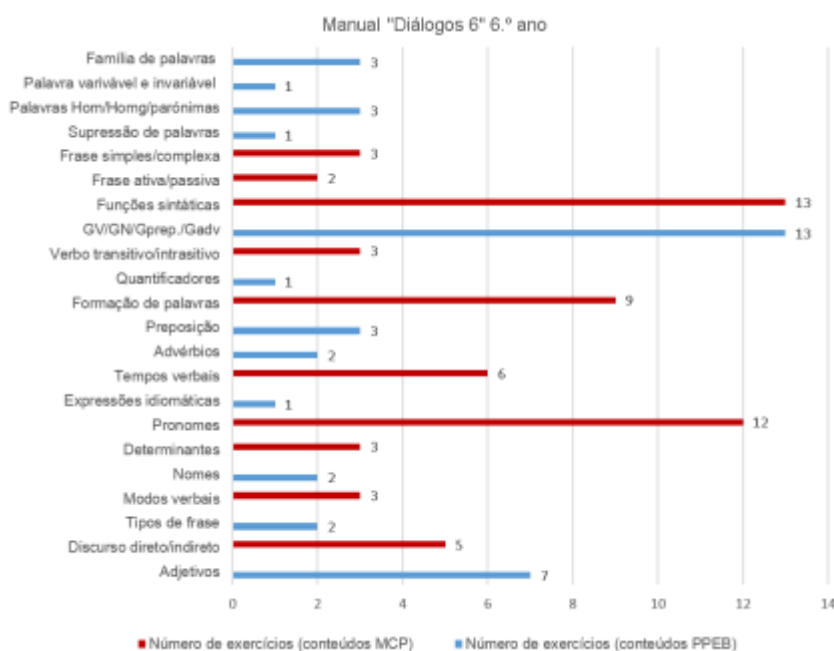


Figura 18. Número de exercícios do manual Diálogos 6, do 6.º ano, de acordo com o PPEB (2009) e as MCP (2012)

Por último, repare-se na figura 18, o manual escolar referente ao 6.º ano de escolaridade, embora apresente algumas metas que constam nas MCP (2012), tal como o manual anterior, contempla um número reduzido de exercícios a trabalhar ao longo do ano letivo.

<sup>5</sup> Estudo da DGEEC relativo aos resultados escolares por disciplina no 2.º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo 2014/15 no Ensino Público.

Este manual, embora não apresente uma explicação sobre os conteúdos presentes nos diferentes exercícios, faz referência, em cada exercício, às páginas onde se podem encontrar esses mesmos conteúdos no capítulo intitulado por “A minha gramática”. Nem sempre existem exercícios de cariz gramatical nos diferentes textos em estudo. Atente-se, por exemplo, na página 112 deste manual em análise, estão presentes exercícios relativos ao adjetivo e aos tipos de frase mas, contrariamente ao que acontece ao longo do livro, estes não aparecem na zona destinada à gramática. O mesmo acontece em outras páginas do manual, referentes a: expressões idiomáticas, formação de palavras, discurso direto e indireto.

O mesmo estudo, da DGEEC, que foi referido na análise do manual anterior, destaca que a percentagem de alunos matriculados no ano letivo de 2014/2015 no 6.º ano com classificação negativa na disciplina de português foi de 9%. Mais se verifica que os alunos do 6.º ano que não transitaram para o 7.º ano de escolaridade por terem obtido classificação negativa na disciplina de português ronda os 80%.

## **2.5. Considerações finais**

O estudo desenvolvido demonstra que o ensino da gramática, nos diferentes manuais, não tem a importância devida e isso reflete-se em todas as outras componentes.

A análise realizada aos manuais escolares que integram o leque de manuais utilizados em contexto de estágio permitiu verificar que, apesar de os mesmos indicarem na sua capa que se encontram de acordo com as MCP (2012), isso efetivamente não se verifica.

Em todos os manuais escolares analisados é notório que a maioria dos exercícios relativos ao domínio da gramática surgem de forma descontextualizada, e em muitos casos apenas uma vez ao longo do manual. Afigura-se-nos julgar que a quantidade de exercícios relativos às MCP (2012) servem para cumprir a exigência ministerial, na medida em que os momentos de trabalho potenciados pelo manual escolar são reduzidos.

É nosso entendimento que o documento MCP (2012) não parece ter repercussões de relevo, pelo facto de os manuais não estarem devidamente articulados com as mesmas. Além disso, consideramos que este documento acaba por ser redutor se o compararmos com o documento PPEB (2009). Será que os autores das MCP (2012) consideraram que o PPEB (2009) era demasiado exigente, tendo por isso optado por indicar conteúdos (termo utilizado) em menor número? É nossa opinião e nosso entendimento, tendo em conta a análise efetuada, que não. Defendemos ser necessário

um trabalho contínuo, processual e sistemático no domínio da gramática, de modo a que haja um uso adequado e correto do conhecimento linguístico.

Note-se, que embora se reconheça a importância do manual escolar, este não deve substituir o trabalho do professor, que deve ser adequado e diferenciado, considerando sempre a heterogeneidade que caracteriza qualquer turma, podendo e devendo construir materiais didáticos que sirvam para ensinar os seus alunos com significado.

## Reflexão Final

A elaboração do presente Relatório representa a fase final de um longo percurso formativo.

Ao longo de todos os estágios realizados na unidade curricular de PES, procurámos elaborar todas as planificações tendo sempre por base os documentos orientadores da prática profissional, PPEB (2009) e MCP (2012), bem como a ordem dos conteúdos presentes nos diferentes manuais escolares.

Como futuros professores, para além de ensinar, procurámos sempre desenvolver nos alunos o espírito crítico, a serem autónomos e responsáveis e a saberem relacionar-se uns com os outros, tendo sempre consciência das diferenças culturais e individuais de cada um.

Note-se que para a nossa formação ao longo destes anos foram vários os contributos: seminários, congressos, palestras a que, para além das aulas, tivemos oportunidade de assistir, e em alguns casos sermos participantes ativos. Todas elas foram sempre ao encontro de assuntos relacionados com a prática, com o ser professor, com metodologias e estratégias úteis para a nossa vida profissional futura.

Ao nível das áreas do saber, pelas quais tivemos oportunidade de vivenciar ao longo dos diferentes estágios, procurámos desenvolver nos alunos o gosto por todas elas, articulando os conteúdos com coisas específicas da vida real e partindo sempre dos conhecimentos prévios dos mesmos, para que tudo o que fossem aprendendo lhes fizesse sentido e fosse entendido com significado.

Ao nível das Ciências, procurámos sempre, através das atividades práticas e experiências, desenvolver nos alunos uma atitude científica, rigorosa e refletida. Adquiriram conhecimentos de educação para a saúde, bem como do meio ambiente que os rodeia e do qual devem cuidar e preservar.

Verificando que os hábitos alimentares no 1.º Ciclo não eram os mais adequados e tendo nós consciência da sua importância para a saúde e bem-estar, tivemos a preocupação de não deixar a área da Expressão Física de lado. Do mesmo modo, utilizámos a área da Expressão Artística articulada com a Língua Portuguesa para melhorar a postura, a autoestima, a criatividade e até mesmo a capacidade de argumentar e articular pensamentos dos alunos.

Participámos sempre, ativamente, com todos os elementos de todo o processo educativo em todas as escolas em que tivemos oportunidade de lecionar.

O trabalho colaborativo entre professores e até mesmo colegas tornou-se um fator chave no nosso desenvolvimento quer profissional, quer pessoal. Esse mesmo

trabalho, bem como a boa relação entre todos os intervenientes tornou-se crucial para a concretização efetiva de tudo o que estava previsto concretizar.

Desde o primeiro estágio que fomos conduzidas sempre a refletir, a pesquisar e a ler sobre variados assuntos com os quais nos fomos deparando na prática. Um deles, e a nosso entender, inicialmente o de mais difícil concretização, foi a avaliação. Contudo, tendo conhecimento dos alunos; das suas características, fomos adequando e ajustando o nosso trabalho para que os alunos aprendessem efetivamente, visto que o principal é o sucesso dos alunos.

No que diz respeito à componente investigativa, esta foi emergindo da própria prática, com a falta de exercícios de cariz gramatical com que nos fomos deparando, bem como a sua descontextualização. Deste modo, fomos adequando as nossas necessidades através da construção de materiais didáticos, da elaboração de sequências didáticas, da realização de debates e apresentações orais, entre outras atividades.

Tendo consciência da importância que um professor tem na vida dos seus alunos, procurámos sempre transmitir corretamente os conteúdos e, para que tudo isso fosse possível, o planeamento, a nossa postura, a comunicação, bem como os recursos que utilizámos para motivar os alunos, foram fundamentais. Devemos ouvir sempre os alunos, partir dos seus conhecimentos e teorias e através deles enriquecer os seus saberes de forma efetiva. Todas as dúvidas e pontos de vista dos alunos devem ser tidos em conta, pois essa atitude motiva os alunos e leva-os a refletir, a aprenderem a pensar.

## Referências Bibliográficas

- Abrantes, P; Serrazina, L; & Oliveira, I (1999). A Matemática na Educação Básica. Lisboa: ME/DEB.
- Almeida (2009). O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. Universidade de Brasília.
- Almeida (2012). Aprender com a Expressão Dramática. Ponta Delgada.
- Antunes, I (2003). Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial.
- Arends, R. I (1997). Aprender a ensinar. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Batista, R; Nascimento, R; Vilar, M; & Alexandre, E (2013). A Importância do Uso dos Novos Recursos Didáticos nas aulas de Geografia. Universidade Estadual de Paraíba Campus II.
- Bell, J (1997). Como realizar um projeto de Investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. Lisboa: Gradiva.
- Brenda, A; Serrazina, L; Menezes, L; Sousa, H; & Oliveira, P (2011). Geometria e Medida no Ensino Básico. Lisboa: ME/DGIDC.
- Calado, S; & Neves, I (2012). Currículo e Manuais Escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de Processos de recontextualização. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Cardona, M (s.d). Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional. Um estudo sobre os educadores de infância portugueses. Revista do GEDEI.
- Carvalho, G; & Freitas, M (2010). Metodologias do Estudo do Meio. Porto: Plural Editores, Grupo Porto Editora.
- Carvalho, J (2011). Escrever para aprender. Contributo para a caracterização do contexto Português. Interações.
- Costa, C (2013). Formação de turmas: homogêneas ou heterogêneas? Relatório de Estágio Profissional. Porto.
- Delgado, C; & Ponte, J.P (2004). A reflexão sobre as práticas de ensino da Matemática de três futuras professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Quadrante, 13 (1), p.31-61.
- Dias, C (2010). Causas do (In) sucesso escolar. Trás-os-Montes e Alto Douro: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Diogo, A. S (2011). A Educação Sexual veiculada pelos Manuais Escolares. Um contributo para a prática docente no 1.º Ciclo. Lisboa: Tese de Doutoramento, Universidade Aberta.
- Dicionário da Porto Editora 2013. Porto: Porto Editora.



- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa – Verbo.
- Figueiroa, A (2001). Atividades Laboratoriais e Educação em Ciências. Um estudo com manuais escolares de Ciências da Natureza do 5.º ano de escolaridade e respetivos autores. Minho: Universidade do Minho.
- Ferreira, A (2009). Ser Professor. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto Superior da Educação e Trabalho, Porto.
- Ferreira, D (2011). A inclusão das crianças com NEE no ensino regular. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1477>
- Gama, M (1991). O Manual Escolar. Didática da Biologia. Universidade Aberta, Lisboa.
- Gimenez, L; & Abrão, R (2013). Refletindo a Prática Pedagógica da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Vivências. Volume 9, nº 17: p. 95-100.
- Hall, N; & Hall, P (2008). Educar Crianças com Problemas de Comportamento. Coleção Educação Especial.
- João, A (s.d). A utilização do Friso Cronológico no Ensino da História. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- João, F (2009). Manuais escolares do 1º Ciclo, entre Currículo e Programas. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Laia, F (2010). Expressão Oral em Francês Língua Estrangeira: Concepção e análise de instrumentos de avaliação.
- Maio, A; & Setzer, A (2001). Educação. Geografia e o desafio de novas tecnologias. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho.
- Magalhães, V; Rocha, M; Morais, J;& Buescu, H (2012). Metas Curriculares de Português. Ensino Básico 1º,2º e 3º Ciclos.
- Martins, J (2013). Explorar o Ensino das Expressões nas Práticas Educativas em Educação Básica – Uma abordagem em Contexto de Estágio Pedagógico. Açores: Universidade dos Açores.
- Martins & Pereira (s.d). Gramática e Reflexão: Por um ensino crítico em prol da competência comunicativa.
- Martins, I.P; Veiga, M.L; Teixeira, F; Tenreiro-Vieira, C; Vieira, R.M; Rodrigues, A.V; & Couceiro, F (2007a). Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores. Lisboa: ME/DGIDC.
- Melo, L (2011) Currículo, Práticas Educativas e Diferenciação Pedagógica no Pré-Escolar e no 1º Ciclo. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores.

- Menino, H.L.; & Correia, S.O (2001). Concepções alternativas. Educação e Comunicação.
- Monteiro, M. R (2010). O teste em duas fases e o relatório escrito na avaliação das aprendizagens em Ciências Naturais 3.º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta, Lisboa. Recuperado em 2 janeiro, 2014, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1713/1/MRaquelMonteiro.pdf>
- MCP = Ministério da Educação e Ciência. 2012. Metas Curriculares de Português. Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Nunes, C.C; & Ponte, J.P (2010). O professor e o desenvolvimento curricular: Que desafios? Que mudanças? In Grupo de trabalho em investigação - GTI. O professor e o Programa de Matemática do Ensino. (pp. 60-89). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Pires, A (2012). Benefícios da Expressão Dramática na Educação de Crianças/Jovens com dificuldade Intelectual e Desenvolvimento. Beja: Escola Superior de Educação de Beja.
- Pires, S (2012). Os trabalhos para casa no 1º Ciclo do Ensino Básico. – A visão das crianças e dos pais. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- PPEB = Ministério da Educação e Ciência. 2009. Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Ribeiro, I; Almeida, L; & Gomes, C (2006). Conhecimentos Prévios, Sucesso Escolar e Trajectórias de Aprendizagem: Do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Minho: Universidade do Minho. Recuperado em 22 de janeiro, 2015, de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22650/1/artigo\\_Conhecimentos%20pr%C3%A9vios,%20sucesso%20escolar%20e%20traject%C3%B3rias%20de%20aprendizagem.%20Do%201%C2%BA%20para%20o%202%C2%BA%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico..pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22650/1/artigo_Conhecimentos%20pr%C3%A9vios,%20sucesso%20escolar%20e%20traject%C3%B3rias%20de%20aprendizagem.%20Do%201%C2%BA%20para%20o%202%C2%BA%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico..pdf).
- Rocha, A; & Ponte, J (2006). Aprender Matemática investigando. Zetetiké.
- Rodrigues, I; Favas, P; & Coelho, F (s.d). Análise de manuais. Uma reflexão necessária na formação de professores. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Sá, R. M (2004). Recursos digitais no ensino das Ciências Naturais. Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia. Faculdade do Ciências da Universidade

do Porto, Porto. Recuperado em 5 maio, de 2015, de <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/raquel%20sa/tese.pdf>.

- Santo, E (2006). Os Manuais Escolares a construção de saberes e autonomia do aluno. Auscultação e alunos e professores. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Saqueto, M; & Angelo, C (2009). Reflexões sobre o Ensino do Adjetivo em Livros Didáticos de Ensino Fundamental. SIEPE.
- Serra, A (2012). O trabalho cooperativo entre professores nos diferentes grupos de Área Disciplinar na mesma escola. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
- Silva, A (2006). Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias. Tese de doutoramento. Minho: Universidade do Minho.
- Silva, E; & Araújo, R (2008). A Funcionalidade de subjetivos, adjetivos e verbos em carta de leitor: uma experiência com o ensino de Língua Portuguesa no Cursinho Pré-vestibular solidário da UFCG.
- Silva, M.P; Moreira, P.M; & Vieira, R.M (2010). Avaliação das aprendizagens dos alunos do 1.º Ciclo: Impacte do Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências. In: Vieira, P.M., Borges, F., Afonso, M., & Reis, P. (2010). Fórum Nacional – Programa de Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Ensino Experimental das Ciências. (pp. 11-14). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, L (2013). A Autoavaliação: um pilar para o sucesso dos alunos. Porto: Politécnico do Porto.
- Silva, P (2012). Relatório de Estágio. A Música como Veículo Promotor de Ensino e Aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores.
- Silva, V (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino e aprendizagem de língua. In Saber (e) Educar, 13 (pp. 89-106).
- SOUSA, M (2012). A representação do “outro” nos manuais escolares – uma abordagem multimodal. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.
- Sperandio, A; Castro, J; & Lima, V (2010). Guia de Orientação para a Intervenção Pedagógica. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo – Secretaria de Estado da Educação.
- Travaglia, L.C (2007) Gramática – Ensino Plural. São Paulo: Cortez Editora.

- Teixeira, M (2010). “Léxico Português e Brasileiro – (in) Paralelismos”. Maria Célia Lima Hernades, Kátia Abreu Chulata (orgs.). Língua Portuguesa em Foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução. Itália – Lecce: Pensa Multimédia.
- 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.
- Valente, A (2012). O trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1º Ciclo. Relatório de estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro, Aveiro. Recuperada em 22 dezembro, 2013, de <http://oatd.org/oatd/record?record=handle%5C%3A10773%5C%2F10341>
- Viana, C (2011). A Avaliação das aprendizagens dos alunos no 2.º Ciclo – Um Estudo Caso. Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado em 23 de janeiro, 2015, de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2276/1/Cristina%20Viana.pdf>
- Vieira, L; & Bonito, J (2012). Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula sob a ótica da psicopedagogia: estudo de caso.
- Winter, D (2013). O uso do vídeo como instrumento de motivação na aula de LínguaEstrangeira. Universidade Católica de Pelotas.
- Yin, K (2005). Estudo de caso: planejamento e métodos. Editora: Porto Alegre: Bookman.

## **Legislação**

Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I Série  
– A. Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 – I Série.  
Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 – I Série.  
Ministério da Educação.

## **ANEXOS**

**Anexo A – Enquadramento Curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 2.º ano de escolaridade**

Matemática – 2.º ano de escolaridade	
<b>Tópicos matemáticos</b>	<b>Objetivos de aprendizagem</b>
<b>Números e Operações</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Números naturais</li> <li>- Sistema de numeração decimal</li> <li>- Adição e subtração</li> <li>- Multiplicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Efetuar contagens e 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10 e de 100 em 100.</li> <li>- Identificar um número par como uma soma de parcelas iguais a 2 e reconhecer que um número é par quando é a soma de duas parcelas iguais.</li> <li>- Designar cem unidades por uma centena e reconhecer que uma centena é igual a dez dezenas.</li> <li>- Ler e representar qualquer número até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem.</li> <li>- Subtrair fluentemente números naturais até 20.</li> <li>- Adicionar e subtrair mentalmente 10 e 100 de um número com três algarismos.</li> <li>- Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar.</li> <li>- Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.</li> </ul>
<b>Organização e tratamento de dados</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representação de conjuntos</li> <li>- Representação de dados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar a reunião e interseção de dois conjuntos.</li> <li>- Construir e interpretar diagramas de Venn.</li> <li>- Ler tabelas de frequências absolutas e pictogramas em diferentes escalas.</li> <li>- Recolher dados utilizando esquemas de contagem e representá-los em tabelas de frequências absolutas.</li> <li>- Representar dados através de pictogramas.</li> </ul>

Estudo do Meio – 2.º ano de escolaridade	
<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos de aprendizagem</b>
<b>À DESCOBERTA DE SI MESMO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O passado mais longínquo da criança</li> <li>- O seu corpo</li> <li>- A saúde do seu corpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer datas e factos – data de nascimento, filiação, nacionalidade, aniversários da família.</li> <li>- Reconhecer unidades de tempo: mês e ano.</li> <li>- Localizar em mapas o local de nascimento e o local onde vive.</li> <li>- Reconhecer modificações no seu corpo: peso e altura.</li> <li>- Conhecer e aplicar normas de: Higiene do corpo; Higiene do vestuário; Higiene dos espaços de uso coletivo.</li> <li>- Identificar alguns cuidados a ter com a visão e audição.</li> </ul>
<b>À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- A vida em sociedade</li> <li>- Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade</li> <li>- Instituições e serviços existentes na comunidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e aplicar algumas normas de convivência social.</li> <li>- Respeitar os interesses individuais e coletivos.</li> <li>- Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos, diálogo, consenso, votação.</li> <li>- Conhecer a importância de cada profissão, bem como a sua diversidade.</li> <li>- Contatar com alguns membros da comunidade que desempenham diversas profissões.</li> <li>- Compreender o que se faz em cada profissão, onde e como se trabalha.</li> <li>- Contatar e recolher dados sobre coletividades, serviços de saúde, correios, bancos, organizações religiosas, autarquias...</li> </ul>
--	--

Português – 2.º ano de escolaridade	
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
<b>Oralidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assinalar palavras desconhecidas.</li> <li>- Apropriar-se de novas palavras depois de ter ouvido uma exposição sobre um novo tema.</li> <li>- Referir o essencial dos textos ouvidos.</li> <li>- Falar de forma audível.</li> <li>- Articular corretamente as palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa.</li> <li>- Usar vocabulário adequado ao tema.</li> <li>- Responder adequadamente a perguntas.</li> <li>- Formular adequadamente perguntas.</li> </ul>
<b>Leitura e Escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler pequenos textos narrativos, informativos, descritivos, poemas e banda desenhada.</li> <li>- Reconhecer o significado de novas palavras.</li> <li>- Identificar, por expressões equivalentes, informações contidas explicitamente em pequenos textos.</li> <li>- Transcrever um texto curto, apresentado em letra de imprensa.</li> <li>- Identificar e utilizar os acentos e o til.</li> <li>- Identificar e utilizar adequadamente a vírgula em enumerações e coordenações.</li> <li>- Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com a identificação dos elementos: quem, quando, onde, o quê e como.</li> <li>- Planificar a escrita de textos.</li> <li>- Formular as ideias-chave a incluir num pequeno texto informativo.</li> <li>- Cuidar da apresentação final dos textos.</li> </ul>
<b>Gramática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar nomes, verbos e adjetivos.</li> <li>- A partir de atividades de oralidade e de leitura, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.</li> </ul>



<b>Iniciação à Educação Literária</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir ler obras de literatura para a infância.</li> <li>- Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.</li> <li>- Fazer inferências.</li> </ul>
---------------------------------------	--

Expressões – 2.º ano de escolaridade		
Expressão	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
<b>Expressão e Educação Plástica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartazes.</li> <li>- Pintura</li> <li>- Recorte, colagem e dobragem.</li> <li>Construções</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fazer cartazes com fim comunicativo, usando a imagem e a palavra.</li> <li>- Pintar livremente em suportes neutros.</li> <li>- Pintar cenários, adereços, construções.</li> <li>- Explorar o papel recortando e dobrando.</li> <li>- Fazer dobragens.</li> </ul>
<b>Expressão e Educação Musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voz</li> <li>- Corpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar canções</li> <li>- Experimentar sons vocais.</li> <li>- Acompanhar canções com gestos.</li> </ul>

## **Anexo B – Situações pedagógico-didáticas – exemplificação de atividades de cada área curricular (2.º ano de escolaridade)**

De todas as atividades que realizámos ao longo do estágio, selecionámos uma de cada área curricular, com o intuito de refletir de uma forma fundamentada e aprofundada sobre as mesmas.

### **Aula de Matemática**

Quadro 20 – Enquadramento curricular da aula descrita – Matemática 2.º ano

Área curricular: <b>Matemática</b>	
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
<b>NÚMEROS E OPERAÇÕES</b> - Números naturais. - Ordens decimais: unidades, dezenas, centenas.	- Designar cem unidades por uma centena e reconhecer que uma centena é igual a dez dezenas.  - Ler e representar qualquer número natural até 900, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem.

Os conteúdos descritos em cima foram trabalhados na área da matemática em todas as semanas de estágio, devido ao grau de dificuldade e de complexidade para os alunos. De forma a favorecer as suas aprendizagens, dando-lhes significado, elaborei juntamente com a minha parceira de estágio um MAB para cada aluno.

O MAB (Multibase Arithmetic Blocks), como diz Botas (2008) é normalmente utilizado na introdução do sistema de numeração. Da sua composição fazem parte cubos, com aproximadamente 1 cm, que representam as unidades, barras compostas por dez cubos que representam as dezenas e placas compostas por dez barras de dez cubos que representam as centenas.

Uma vez que a matemática é vista e caracterizada na nossa sociedade como um “complicada”, cabe ao professor proporcionar experiências diversificadas aos alunos para que estes desenvolvam o raciocínio lógico e capacidades matemáticas úteis ao longo da sua vida.

De acordo com Contente (2012) os materiais didáticos promovem nos alunos a capacidade de exploração, experimentação e manipulação. Assim, a elaboração deste material teve o intuito de cada aluno poder manipular, explorar e aprender os conteúdos a lecionar usando o material manipulável. Leal (2012) destaca ainda que o uso e aplicação deste tipo de materiais promove aprendizagens significativas com a

orientação do professor. Deste modo, procurei circular sempre pela sala, de forma a atender a possíveis dificuldades dos alunos.

O uso deste material ao longo das semanas de intervenção foi sendo adaptado às aprendizagens dos alunos. Inicialmente eram feitos pequenos grupos de trabalho. Leal (2012) destaca que as crianças aprendem melhor quando são sujeitas a situações de partilha e comunicação de ideias.

Trabalhar em grupo, por muitos poucos elementos que dele façam parte não é tarefa fácil. Contudo, quando existe cooperação, respeito e troca de ideias por parte dos colegas torna-se um ponto forte na aprendizagem. O professor é que estrutura a forma como quer que decorra a aula, deste modo como é dito por Carvalho e Freitas (2010) as aulas podem ser elaboradas de forma cooperativa ou individualizada.

Ambas têm os seus benefícios e finalidades diferentes e não se pode caracterizar nenhuma delas como sendo a melhor. Contudo, destacam que a aprendizagem cooperativa tem vindo a ser reconhecida como sendo um bom método de aprendizagem para preparar os alunos para a vida.

Antes do uso do material e de iniciar cada aula, procurei sempre partir dos conhecimentos dos alunos, não só como forma de avaliação dos conhecimentos dos mesmos, mas também como autoavaliação sobre a minha prática.

Durante as aulas, tive sempre a preocupação de circular ou pelos grupos, ou pelas mesas dos alunos de forma a avaliar os seus trabalhos e de forma a auxiliar em possíveis dúvidas.

A aluna com NEE (Necessidades Educativas Especiais) embora consiga manipular o material, não consegue fazer qualquer tipo de relação com a matéria, nem dar significado à atividade. Desta forma, e como um dos conteúdos que mais se trabalhou com a mesma foi as contagens até 10, tive a preocupação de durante a elaboração da ficha dizer que uma imagem correspondia a uma unidade, e dez imagens correspondiam a uma dezena.

Tudella (2012) diz que a criação de momentos de diferenciação-pedagógica é uma necessidade nos dias de hoje, mas torna-se um grande desafio aos professores porque nem sempre se é possível. Contudo, dadas as circunstâncias e as enormes dificuldades da aluna, fiz o que considerei mais vantajosa no seu processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos acima descritos, procurei avaliar os alunos pelo seu empenho e participação durante as atividades com os materiais manipuláveis, bem como nas idas ao quadro. É de salientar que nem todos os alunos são participativos e assim, através de fichas de trabalho sobre este tema foi-nos possível avaliá-los.

O uso de fichas tem como denominação, avaliação sumativa, e tal como nos diz Carvalho e Freitas (2010) este tipo de avaliação dá ao professor e ao aluno uma visão das aprendizagens.



Figura 19. Material Multibásico.

## Aula de Estudo do Meio

Quadro 21 – Enquadramento curricular da aula descrita – Estudo do Meio 2.º ano

Área curricular: <b>Estudo do Meio</b>	
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
<b>À DESCOBERTA DE SI MESMO</b> - O seu corpo.	- Identificar os sentidos e respetivos órgãos. - Localizar no corpo os órgãos dos sentidos. - Distinguir objetos pelo cheiro, sabor, textura, forma. - Distinguir sons, cheiros e cores do ambiente que o cerca.

De forma a interligarem os órgãos dos sentidos com a sua função, elaborámos, em grande grupo, atividades práticas para cada um dos cinco sentidos.

Uma vez que são cinco os sentidos, optei por escolher aleatoriamente alunos para cada um dos sentidos, para que todos participassem nas atividades. Os alunos que não participavam no que diz respeito aos outros sentidos, tinham a oportunidade de observar os colegas, uma vez que a atividade foi feita em conjunto.

Carvalho e Freitas (2010) referem que o Estudo do Meio deve ser trabalhado através da observação, análise e interpretação dos conteúdos, de forma a compreender os mesmos.

Referem ainda que o professor desempenha um papel crucial na gestão do processo de ensino-aprendizagem, quer ao nível dos conteúdos que ao nível da forma como os aplica em sala de aula.

Assim, procurei ter em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, pois como Carvalho e Freitas (2010) referem, o ensino tradicional por memorização e sem qualquer significado para os alunos não promove aprendizagem. Cabe ao professor ir para a sala de aula preparado com possíveis conceções dos alunos de forma a aproveitar-se delas para levar os mesmos, a adquirirem os conhecimentos corretos.

Para a realização de atividades práticas como esta, a distribuição espacial da sala de aula é importante. Procurei colocar as mesas e as cadeiras de forma a possibilitar a circulação dos alunos na sala, bem como a visualização de cada atividade no centro da sala. Carvalho e Freitas (2010) salientam que a disposição da sala terá de estar sempre adequada ao tipo de ensino-aprendizagem que vai decorrer.

O uso de materiais nestas atividades é o ponto de partida. Para cada sentido, os alunos tiveram oportunidade de contatar com diversos materiais não só comestíveis, mas também objetos.

Carvalho e Freitas (2010), no que diz respeito aos órgãos e aos cinco sentidos, referem que é através da visão que nos conseguimos observar, contemplar e representar um objeto. A audição permite-nos ouvir tudo o que nos rodeia e identificar sons, o cheiro através do nariz dá-nos a noção de cheiro agradável e de desagradável e o paladar/gosto permite que identifiquemos diversos tipos de alimentos. O tato permite-nos apalpar para distinguir todo o tipo de superfícies, desde as mais rugosas às mais fofas e macias.

No decorrer das atividades, procurei dar um feedback aos alunos para que eles pudessem compreender o sentido das aprendizagens e o facto de contatarem com os objetos através dos vários órgãos dos sentidos, motiva-os no decorrer da aprendizagem.

Quando terminava uma atividade, em conjunto, os alunos aprenderam os conceitos e os termos técnicos de cada sentido. Fui registando em diário de bordo, as respostas dos alunos para analisar se correspondiam à realidade. Assim torna-se mais fácil de intervir e colmatar nas suas dificuldades.

Nesta atividade pude integrar de forma positiva a aluna com NEE, tendo identificado corretamente o alimento a que foi submetida a comer.

Este tipo de atividades pode ser registado através de fotos. Nas aulas posteriores a esta, os alunos elaboraram algumas fichas de consolidação do tema como forma de avaliação.



Figura 20. Atividades práticas relativas aos cinco sentidos.

**Anexo C – Enquadramento curricular da Prática de Ensino  
Supervisionada em contexto de 4.º ano de escolaridade**

Matemática – 4.º ano de escolaridade	
<b>Tópicos matemáticos</b>	<b>Objetivos de aprendizagem</b>
<b>Geometria e medida</b>  Figuras geométricas - Perímetro  Área - Unidades de área do sistema métrico - Medições de áreas em unidades do sistema métrico; conversões  Volume - Medições de volumes em unidades cúbicas - Relação entre o decímetro cúbico e o litro  Problemas - Problemas de vários passos relacionando medidas de diferentes grandezas.	- Calcular o perímetro de polígonos.  - Medir áreas utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões. - Calcular numa dada unidade do sistema métrico a área de um retângulo cuja medida dos lados possa ser expressa, numa subunidade, por números naturais. - Resolver problemas relacionando perímetro e área.  - Compreender a noção de volume. - Fixar uma unidade de comprimento e identificar o volume de um cubo de aresta um como “uma unidade cúbica” - Medir o volume de figuras decomponíveis em unidades cúbicas. - Reconhecer o metro cúbico como o volume de um cubo com um metro de aresta. - Reconhecer a correspondência entre o decímetro cúbico e o litro e relacionar as unidades de medida de capacidade com as unidades de medida de volume  - Resolver problemas de vários passos relacionando medidas de diferentes grandezas.

Estudo do Meio – 4.º ano de escolaridade	
<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos de aprendizagem</b>
<b>À DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS</b> - Portugal na Europa e no Mundo	- Localizar Portugal no mapa da Europa. - Reconhecer a fronteira terrestre com a Espanha. - Localizar no planisfério e no globo os países lusófonos.
<b>À DESCOBERTA DOS MATERIAIS E OBJETOS</b> - Realização de experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente  - Realização de experiências com a água	- Classificar os materiais em sólidos, líquidos e gasosos segundo as suas propriedades.  - Observar os efeitos da temperatura sobre a água (ebulição, evaporação solidificação, fusão e condensação).

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar experiências com a eletricidade</li> <li>- Realizar experiências com o ar.</li> <li>- Realizar experiências com o som.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir eletricidade por fricção entre objetos.</li> <li>- Realizar experiências simples com pilhas, lâmpadas, fios e outros materiais condutores e não condutores.</li> <li>- Reconhecer através de experiências, a existência do oxigénio no ar (combustões).</li> <li>- Reconhecer, através de experiências, a pressão atmosférica (pipetas, conta-gotas, palhinhas de refresco...).</li> <li>- Realizar experiências, de transmissão de som, através dos sólidos, líquidos e gases.</li> </ul>
---	--

Português – 4.º ano de escolaridade	
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
<b>Oralidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar para aprender e construir conhecimentos.</li> <li>- Produzir discursos com diferentes finalidades.</li> <li>- Produzir um discurso oral com correção.</li> <li>- Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.</li> <li>- Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir informação essencial de acessória.</li> <li>- Identificar ideias-chave de um texto ouvido.</li> <li>- Informar.</li> <li>- Identificar informação implícita.</li> <li>- Identificar informação implícita.</li> <li>- Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.</li> <li>- Assumir diferentes papéis (entrevistador, entrevistado, porta-voz...).</li> <li>- Fazer perguntas sobre a apresentação de um trabalho de colegas.</li> <li>- Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, previamente planificado.</li> <li>- Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores.</li> <li>- Informar, explicar.</li> </ul>
<b>Leitura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler em voz alta palavras e textos.</li> <li>- Apropriar-se de novos vocábulos.</li> <li>- Ler textos diversos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto.</li> <li>- Decodificar palavras com fluência crescente: decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra.</li> <li>- Ler textos narrativos.</li> <li>- Reconhecer o significado de novas palavras.</li> <li>- Ler um texto com entoação e articulação corretas.</li> </ul>
<b>Escrita</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever textos descritivos.</li> <li>- Escrever textos informativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever descrições de paisagens, referindo características essenciais.</li> <li>- Escrever pequenos textos informativos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão.</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificar a escrita de textos.</li> <li>- Redigir corretamente.</li> <li>- Escrever textos dialogais.</li> <li>- Escrever textos diversos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.</li> <li>- Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto.</li> <li>- Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho, com encadeamento lógico.</li> <li>- Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada.</li> <li>- Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, países e regiões, meios de comunicação, ambiente, geografia, história, símbolos das nações).</li> <li>- Escrever avisos, convites e cartas.</li> </ul>
<p><b>Gramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático.</li> <li>- Tipos de frase – declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa.</li> <li>- Analisar e estruturar unidades sintáticas.</li> <li>- Reconhecer classes de palavras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjugar verbos e verbos irregulares muito frequentes no indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro) e no imperativo.</li> <li>- Identificar e classificar os tipos de frases.</li> <li>- Identificar as funções sintáticas.</li> <li>- Integrar as palavras na classe a que pertencem: <ul style="list-style-type: none"> <li>Nome;</li> <li>Adjetivo;</li> <li>Verbo;</li> <li>Advérbio;</li> <li>Determinante;</li> </ul> </li> <li>- Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito e predicado.</li> </ul>
<p><b>Educação Literária</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e ouvir textos literários.</li> <li>- Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</li> <li>- Ler para apreciar textos literários.</li> <li>- Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer a leitura expressiva de pequenos textos.</li> <li>- Reconhecer características essenciais do texto poético.</li> <li>- Fazer inferências (de agente-ação, de causa – efeito, de problema – solução, de lugar e de tempo).</li> <li>- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</li> <li>- Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.</li> <li>- Delimitar os três grandes momentos da ação: situação inicial, desenvolvimento e situação final.</li> <li>- Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.</li> </ul>

Expressões – 4.º ano de escolaridade		
Expressão	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem

<p><b>Expressão e Educação Plástica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartazes.</li> <li>- Pintura</li> <li>- Recorte, colagem e dobragem.</li> <li>Construções</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer composições com fim comunicativo: desenhando e escrevendo.</li> <li>- Pintar livremente em suportes neutros.</li> <li>- Pintar cenários, adereços, construções.</li> <li>- Fazer experiências de mistura de cores.</li> <li>- Explorar o papel recortando e dobrando.</li> <li>- Fazer dobragens.</li> <li>- Explorar a terceira dimensão, a partir da superfície (destacando figuras e pondo-as de pé, abrindo portas...).</li> <li>- Explorar as possibilidades de diferentes materiais: lãs, botões, jornal, papel colorido.</li> <li>- Fazer dobragens.</li> <li>- Fazer composições, colocando diferentes materiais cortados e recortados.</li> </ul>
<p><b>Expressão e Educação Musical</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar canções</li> </ul>
<p><b>Expressão Físico-Motora</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor.</li> <li>- Exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo professor.</li> <li>- Participar em jogos infantis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deslocar-se em toda a área nas diferentes formas de locomoção (andar, correr, saltitar, rastejar), combinando “lento-rápido”, “forte-fraco”.</li> <li>- Acentuar determinado estímulo musical com movimentos locomotores e não locomotores dissociando a ação das diferentes partes do corpo.</li> <li>- Cooperar com os companheiros.</li> <li>- Cumprir as regras.</li> <li>- Tratar todos com cordialidade e respeito.</li> </ul>
<p><b>Expressão Dramática</b></p>	<p><b>BLOCO 2 – JOGOS DRAMÁTICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem verbal e gestual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar previamente, em grupo, os vários momentos de desenvolvimento de uma situação.</li> </ul>

## **Anexo D – Situações pedagógico-didáticas – exemplificação de atividades de cada área curricular (4.º ano de escolaridade)**

### **Aula de Estudo do Meio**

Quadro 22 – Enquadramento curricular da aula descrita – Estudo do Meio 4.º ano

Área Curricular: Estudo do Meio	
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
<b>BLOCO 5 – À DESCOBERTA DOS MATERIAIS E OBJETOS</b> - Realização de experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente.  - Realizar experiências com a água.	 - Classificar os materiais em sólidos, líquidos e gasosos segundo as suas propriedades.  - Observar os efeitos da temperatura sobre a água

Considerámos que para implementar estas experiências seria mais vantajoso dividir a turma em quatro grupos de trabalho. Carvalho & Freitas (2010) destacam que na formação de grupos de trabalho, a existência de quatro elementos por grupo é o ideal. Para além de permitir que estejam todos relativamente perto uns dos outros, facilita ainda a disposição e diminui o barulho em sala de aula. A cada dois grupos fiz corresponder uma experiência diferente. O grupo 1 e 2 realizaram a experiência “Por que razão se utiliza sal nas estradas geladas?” e o grupo 3 e 4 a experiência “Por que razão algumas garrafas colocadas no congelador rebentam?”.

Optei pelo trabalho de grupo, porque a meu ver, trabalharem cooperativamente uns com os outros é mais benéfico neste tipo de atividades. Como diz Arends (1997) ao trabalharem cooperativamente, melhoram os seus comportamentos de cooperação e ajuda, e desenvolvem melhores relações com os colegas, acabando assim por facilitar a sua aprendizagem.

A sala de aula foi organizada de forma a facilitar a realização da atividade em grupos, para que os alunos pudessem circular livremente, passar materiais uns aos outros e tirar dúvidas. Carvalho & Freitas (2010) destacam que para os alunos participarem de forma ativa nas atividades práticas realizadas na sala de aula, é necessário reorganizar a sala de aula, de maneira a que as mesas dos alunos estejam dispostas da forma mais adequada e benéfica para a aquisição de aprendizagens.

Foi-lhes fornecido um guião, previamente elaborado por mim, com todos os procedimentos a seguir. Procurei partir dos conhecimentos prévios dos alunos, através de uma pergunta no início do guião onde eles tinham que referir o que achavam que iria acontecer. De acordo com Carvalho & Freitas (2010), os alunos têm um conjunto de concepções que foram sendo construídas. Devem por isso ser tomadas como ponto de partida, e posteriormente, serem reconstruídas em conhecimentos científicos ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Antes de iniciarem a atividade, chamei a atenção para alguns aspetos que deviam ter em conta, como: Seguir atentamente todos os procedimentos descritos e a ordem das perguntas. Li, em voz alta, cada atividade e disponibilizei os materiais necessários à realização de ambas as experiências. Uma vez que o trabalho é realizado em grupos, chamei ainda a atenção para o barulho na sala de aula, para se respeitarem uns aos outros e para se ajudarem, de modo a que todos explorem e participem na realização da atividade.

Observei por perto os grupos durante a realização das experiências. A motivação, o entusiasmo e a interajuda foram visíveis desde o início. Esta dimensão afetiva da motivação, segundo Carvalho & Freitas (2010) é de extrema importância para a aprendizagem efetiva dos alunos.

Questionaram-se uns aos outros e seguiram, atentamente, todos os passos propostos no guião da atividade. Contudo, há sempre alunos mais faladores e que tentam responder logo, esquecendo por vezes, os restantes colegas. Nestes casos, primeiro observei se algum colega chamava a atenção, quando eles entre si se apercebiam disso ficava calada, quando verificava que o aluno respondia a tudo, ou não explicava o porque da sua opinião, procurei levá-lo a perceber isso. Assumi um papel passivo, observei de fora e fui interagindo com os alunos quando achei pertinente.

Uma vez que é uma atividade que requer algum tempo para se observar os resultados, cada grupo foi colocar os seus copos no congelador e aguardou umas horas.

O manual escolar apresenta várias experiências relativamente a este Bloco, **BLOCO 5 – À DESCOBERTA DOS MATERIAIS E OBJETOS**. Apesar de ser visível a preocupação, nos manuais escolares, em conter atividades experimentais, verifica-se que limitam-se a apresentá-las (Figueira, 2001). É mais vantajoso para os alunos manipularem e serem eles próprios a conduzir a sua aprendizagem e posteriormente, usarem o manual escolar como recurso de apoio e consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo da atividade experimental. Por exemplo, neste caso específico desta atividade, terem presentes conhecimentos de temperatura, estados físicos e massa/volume.

A atividade foi realizada no período da manhã. À tarde, quando se esperava já ter resultados, os alunos foram comigo buscar os seus copos os analisarem. Cada grupo, respondeu à última questão do guião, que consistia em referir as conclusões.

No fim de responderem ao guião e de, em grupos, debaterem sobre os resultados, cada grupo apresentou a sua atividade experimental à turma. Cada elemento falou um pouco sobre as várias etapas da experiência e assim, todos deram o seu contributo. A meu ver, trabalhar este tipo de atividades em grupo é uma mais-valia. Acaba com o individualismo e competição presentes, em grande parte dos trabalhos realizados em sala de aula, encorajando os alunos a interagirem uns com os outros de forma positiva (Arends, 1997).

### Aula de Matemática

Quadro 23 – Enquadramento da aula descrita – Matemática 4.º ano

Área Curricular: Matemática	
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
<b>MEDIDA</b>  <b>Área</b> - Unidades de área do sistema métrico. - Medições de áreas em unidades do sistema métrico.	- Medir comprimentos e áreas. - Medir áreas utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões. - Compreender e utilizar as fórmulas para calcular a área do quadrado e do retângulo.
Área Curricular: Expressão Plástica	
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
<b>BLOCO 3 – EXPLORAÇÃO DE TÉCNICAS DIVERSAS DE EXPRESSÃO</b> - Cartazes.	- Fazer composições com fim comunicativo: desenhando e escrevendo.

Relativamente à área da Matemática, ao longo das 5 semanas de estágio, tanto eu como a minha colega de estágio, trabalhámos quase sempre os mesmos conteúdos. Como os alunos tinham exame final, e só faltava praticamente esta parte da matéria e revelavam algumas dificuldades, insistimos mais. Passo a destacar as dificuldades, não compreendiam o porquê de nas medidas de área ser elevado ao quadrado, não tinham noção do que é um metro quadrado na realidade e o que é um metro cúbico.

Para que os conteúdos tivessem significado e eles compreendessem o que estava a ser ensinado, elaborei em conjunto com eles, um metro quadrado. A ideia inicial

era a elaboração de um metro cúbico, mas devido às dimensões reduzidas da sala, optei por fazer o metro quadrado.

Como refere Rocha & Ponte (2006) as tarefas devem ser apropriadas, para que os alunos tenham experiências matemáticas significativas. Ao construírem o metro quadrado, os alunos exploraram, procuram e manipularam os materiais, tendo no final uma noção real do seu tamanho (Rocha & Ponte, 2006).

A medida é utilizada das mais variadas formas no mundo. A medida é uma forma de se estabelecer conexões (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999).

As primeiras experiências com a medida devem permitir o contacto com diferentes objetos em que possam mexer, manipular não usando quaisquer unidades padrão. Os autores destacam que a unidade padrão só deve surgir quando os alunos tiverem contato e utilizarem diferentes unidades de medida.

As áreas são comuns no dia-a-dia das pessoas e como grandeza geométrica que são, podem ser medidas (Breda, Serrazina, Menezes, Sousa & Oliveira, 2011)

A unidade de área varia e quando se mede uma área deve verificar-se, se a unidade de área é da mesma natureza que a área que se quer medir. Nestes casos, fazem-se conversões.

Breda, Serrazina, Menezes, Sousa & Oliveira (2011) destacam que os alunos rapidamente compreendem que a unidade que se utiliza para medir um selo não é a mesma que se utiliza para medir um campo.

Os alunos utilizaram várias unidades de medida, quadradas e não quadradas, em diversos exercícios, de aplicação, para compreenderem como se passa de uma medida para outra, e a diferença que é ser metro e ser metro quadrado, por exemplo.

Achei vantajoso ligar a expressão plástica a esta atividade, fazendo então a construção do metro quadrado (Figura 5). O desenho, a manipulação e a construção de materiais permite uma melhor compreensão do objeto em estudo e a aquisição de novas características até então desconhecidas (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999).



Figura 21 – Construção do metro quadrado.

Enquanto os alunos construíram, mediram e desenharam o metro quadrado, procurei ir explicando alguns termos como: metro, decímetro, centímetro, a sua ordem, o que equivalia a quê.

Abrantes, Serrazina & Oliveira salientam que este tipo de experiências deve ser sempre acompanhado por explicações e justificações apropriadas e com significado para os alunos.

O objetivo não é que os alunos decorem as fórmulas, as definições, mas sim que lhes sejam úteis para tornar mais claro o seu pensamento e para que as possam utilizar da forma mais adequada.

Após a construção do metro quadrado foi colocado na parede da sala. Posteriormente cada quadrado que dele faz parte foi colorido com diferentes cores, formando uma sequência. Assim, sempre que os alunos tivessem dificuldade em visualizar determinada medida podiam consultar o trabalho elaborado.

## Anexo E – Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Português – 5.º ano de escolaridade

Português – 5.º ano de escolaridade	
Competências	Descritores de desempenho
Compreensão do oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responder a questões acerca do que ouviu;</li> <li>• Fazer deduções;</li> <li>• Preencher grelhas de registo.</li> </ul> </li> </ul>
Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar oportunamente a palavra, de modo audível, com boa dicção e olhando para o interlocutor.</li> <li>- Construir uma argumentação simples.</li> <li>- Enunciar argumentos em defesa de duas opiniões contrárias sobre um mesmo tema, proposto pelo professor.</li> <li>- Planificar um discurso oral definindo alguns tópicos de suporte a essa comunicação.</li> <li>- Fazer uma apresentação oral sobre um tema.</li> </ul>
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler textos narrativos.</li> <li>- Ler um texto com articulação e entoação corretas.</li> <li>- Identificar pela estrutura interna o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios.</li> <li>- Ler textos de enciclopédias e de dicionários.</li> <li>- Fazer inferências.</li> </ul>
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.</li> <li>- Redigir o texto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar as regras de utilização da pontuação;</li> <li>• Adotar as convenções (orto)gráficas estabelecidas;</li> <li>• Articular as diferentes partes planificadas;</li> <li>• Construir os dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão e a continuidade de sentido.</li> </ul> </li> <li>- Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação.</li> <li>- Preencher grelhas de registo.</li> </ul>
Conhecimento Explícito da Língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e conhecer classes de palavras: determinante artigo (definido e indefinido), demonstrativo, possessivo.</li> <li>- Explicitar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras.</li> <li>- Aperceber-se de recursos utilizados na construção de textos literários (recursos expressivos – comparação e personificação) e justificar a sua utilização.</li> <li>- Consultar obras lexicográficas, mobilizando a informação na análise da receção e da produção do modo oral e escrito.</li> <li>- Desambiguar sentidos que decorrem de relações entre a grafia e a fonia de palavras.</li> <li>- Distinguir modos de reprodução do discurso no discurso, quer no modo oral quer no modo escrito.</li> <li>- Identificar diferentes estruturas silábicas nas palavras.</li> <li>- Distinguir sílaba gramatical de sílaba métrica.</li> <li>- Integrar as palavras nas classes a que pertencem: nome, pronome, determinante, adjetivo, verbo principal e auxiliar (dos tempos compostos).</li> <li>- Identificar e usar os seguintes modos e tempos dos verbos regulares de uso mais frequente: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) formas finitas – indicativo (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro) e imperativo.</li> </ul> </li> <li>- Explicitar regras de uso de sinais de pontuação.</li> <li>- Explicitar regras de acentuação gráfica.</li> <li>- Consultar regularmente obras lexicográficas, mobilizando a informação na análise de receção e da produção no modo oral e escrito.</li> </ul>
Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens.</li> <li>- Reconhecer a estrutura e elementos constitutivos do texto narrativo.</li> <li>- Compreender relações entre personagens e entre acontecimentos.</li> <li>- Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.</li> <li>- Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</li> <li>- Distinguir, a partir de critérios dados, os seguintes géneros: fábula e lenda.</li> <li>- Aperceber-se de recursos utilizados na construção dos textos literários (linguagem figurada; recursos expressivos – onomatopeias, [...]) e justificar a sua utilização.</li> <li>- Identificar relações, formais ou de sentido, entre vários textos, estabelecendo semelhanças ou contrastes.</li> </ul>



## Anexo F - Enquadramento curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de HGP – 5.º ano de escolaridade

História – 5.º ano de escolaridade	
Conteúdos	Descritores de desempenho
<b>A PENÍNSULA IBÉRICA – Lugar de passagem e de fixação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiente natural e primeiros povos</li> <li>- As primeiras comunidades recoletoras</li> <li>- As comunidades agropastoris</li> <li>- Contacto com os povos mediterrâneos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar no espaço a origem dos primeiros grupos humanos chegados à Península Ibérica.</li> <li>- Localizar a origem dos povos do mediterrâneo (fenícios, gregos e cartagineses) que contactaram com os povos da Península Ibérica entre o ano 1000 a.C. e 500 a.C.</li> <li>- Estabelecer uma relação entre os recursos naturais da Península Ibérica e a fundação de feitorias e colónias por esses povos do mediterrâneo oriental.</li> <li>- Reconhecer marcas deixadas por fenícios, gregos e cartagineses na Península Ibérica, salientando os principais contributos destas civilizações para o enriquecimento das culturas peninsulares.</li> </ul>
<b>OS ROMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA – Resistência e Romanização</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A conquista romana e a resistência dos povos ibéricos</li> <li>- A Península Ibérica romanizada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar no espaço e no tempo a fundação da cidade de Roma e a sua expansão, destacando a sua grande dimensão geográfica atingida pelo império romano no período da sua máxima extensão.</li> <li>- Definir romanização.</li> <li>- Destacar o latim e o direito como grandes legados da civilização romana às sociedades atuais.</li> <li>- Identificar vestígios materiais da presença romana no território peninsular, salientando a utilidade e a durabilidade das construções.</li> <li>- Caracterizar o Cristianismo, salientando a sua origem no Judaísmo.</li> <li>- Relacionar a adesão ao Cristianismo entre os habitantes do Império e a existência de profundas desigualdades sociais.</li> <li>- Reconhecer o nascimento de Cristo como um marco para a contagem do tempo no mundo Ocidental.</li> <li>- Identificar os povos invasores do Império Romano, destacando os que ocuparam a Península Ibérica no século V.</li> <li>- Conhecer aspetos do modo de vida dos povos invasores, por oposição ao modo de vida romano.</li> <li>- Reconhecer a unificação de toda a Península Ibérica pelos visigodos.</li> <li>- Identificar e localizar vestígios materiais da presença dos visigodos no território peninsular, salientando a arquitetura e a joalharia.</li> </ul>
<b>OS MUÇULMANOS NA PENÍNSULA IBÉRICA – Convivência e Confronto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A ocupação muçulmana</li> <li>- Cristãos e Muçulmanos no período da Reconquista</li> <li>- A herança muçulmana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar no tempo e no espaço a origem do Islamismo.</li> <li>- Indicar os princípios fundamentais do Islamismo.</li> <li>- Localizar no mapa do mundo atual países de maioria islâmica, destacando o Islamismo como uma das religiões com mais crentes e diferenciando árabe de muçulmano.</li> <li>- Identificar o território abrangido pela expansão muçulmana.</li> <li>- Indicar os motivos da expansão islâmica.</li> <li>- Reconhecer que durante o período de ocupação muçulmana e “Reconquista” Cristã existiram momentos de conflito mas também de cooperação entre as duas civilizações.</li> <li>- Enumerar as profundas marcas deixadas pela civilização muçulmana na Península Ibérica ao nível da economia, ciência e técnica, arte e cultura.</li> <li>- Conhecer a influência da língua árabe no léxico português.</li> <li>- Referir a criação de novas cidades e a introdução de novas plantas.</li> <li>- Identificar e localizar vestígios materiais da presença muçulmana no território peninsular.</li> <li>- Justificar a maior influência islâmica no sul do território peninsular.</li> </ul>

## Anexo G – Situação pedagógico-didática – descrição de uma aula da área curricular de História e Geografia de Portugal (5.º ano de escolaridade)

### Aula de História

Quadro 24 – Enquadramento da aula descrita – História 5.º ano

Área curricular: <b>História</b>		
Domínio/Subdomínio	Conteúdos	Descritores de desempenho
<b>A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (séc. XII)</b> <b>- Os Romanos na Península Ibérica</b>	1 – A Península Ibérica – Lugar de passagem e de fixação  1.2- Os Romanos na Península Ibérica – Resistência e Romanização	- Reconhecer o nascimento de Cristo como um marco para a contagem do tempo no mundo ocidental.  - Identificar os povos invasores do Império Romano, destacando os que ocuparam a Península Ibérica no século V.

No que diz respeito à disciplina de História e Geografia de Portugal a situação foi um pouco mais complicada. De entre as várias atividades que realizei com os alunos, a única coisa diferente que pudemos pôr em prática foi a utilização de vídeos e de PowerPoint ou esquemas que sistematizavam os conteúdos lecionados. Devido ao número reduzido de horas dedicado a esta disciplina, sendo apenas de 90 minutos semanais, tornou-se complicado dinamizar as nossas aulas, uma vez que fomos lembradas que existia um programa para cumprir.

Com a evolução das tecnologias da informação, o professor precisa empenhar-se cada vez mais para motivar e atrair os seus alunos. Desta forma, como refere Winter (2013), utilizar as tecnologias dentro da sala de aula é visto como uma boa estratégia para os motivar, uma vez que é algo com o qual eles estão habituados a contactar no seu dia-a-dia fora da escola. É essencial variar as atividades para não se tornarem repetitivas e em vez de motivarem, começarem a tornar-se desmotivantes e desinteressantes.

Neste sentido, como forma de motivar os alunos para a aprendizagem, e para fugir ao uso do manual escolar, para trabalhar com os alunos as invasões bárbaras apresentei-lhes um vídeo da Escola Virtual. O vídeo, segundo Winter (2013) é um meio de comunicação que atrai a maioria da atenção dos alunos e para além de motivar,

fornece uma série de informações visuais que não são possíveis de adquirir através do uso dos manuais escolares.

Para que os alunos compreendessem a contagem do tempo foi essencial recorrer ao uso de um friso cronológico. Segundo João (s.d) recorrer ao uso de um friso cronológico é de extrema importância para a aprendizagem dos alunos, uma vez que permite clarificar as suas perceções temporais acerca dos acontecimentos da História de Portugal, neste caso específico foi útil para compreenderem a Era Cristã e compreenderem que existe o antes de cristo (a.c), o seu nascimento e o depois de cristo (d.c).

. Como refere Maio & Setzer (2011) já existe disponível no ambiente escolar, alguns materiais informáticos, mas ainda não os suficientes.

Muitas vezes, a não utilização desses recursos prende-se um pouco pela falta de formação na área que os professores têm, pois algumas pesquisas apontam para a existência de grandes lacunas no que diz respeito a esta matéria (Maio e Setzer, 2011). Quando isto acontece, o professor é quase como obrigado, na maioria dos casos, a transmitir os seus conhecimentos aos alunos única e exclusivamente pelo manual escolar, ou por livros de apoio.

Para os alunos terem uma melhor perceção dos povos que invadiram a Península Ibérica no século V e dos países que os romanos foram conquistando, a visualização de mapas (presentes no manual) permitiu dar-lhes uma visão mais concreta, objetiva e real dos acontecimentos.

## Anexo H – Enquadramento Curricular da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Matemática – 5.º ano de escolaridade

Matemática – 5.º ano de escolaridade	
Tópicos Matemáticos	Descritores de desempenho
<b>Geometria e Medida:</b>  - Reconhecer propriedades envolvendo ângulos, paralelismo e perpendicularidade.  - Medir amplitudes de ângulos.  - Resolver problemas.  - Reconhecer propriedades de triângulos.  - Reconhecer propriedades geométricas (GM3).  - Medir distâncias e comprimentos (GM2)  - Medir áreas de figuras planas.  - Medir áreas (GM2)	- Construir um ângulo igual à soma de outros dois utilizando régua e compasso.  - Saber que um grau se divide em 60 minutos (de grau) e um minuto em 60 segundos (de grau) e utilizar corretamente os símbolos «'» e «''».  - Resolver problemas envolvendo adições, subtrações e conversões de medidas de amplitude expressas em forma complexa e incompleta.  - Medir em graus a amplitude de um ângulo, utilizando o transferidor.  - Construir um ângulo sendo dada a sua amplitude.  - Designar por «bissetriz» de um dado ângulo a semirreta nele contida, de origem no vértice e que forma com cada um dos lados ângulos iguais, e construí-la utilizando régua e compasso.  - Identificar, dadas duas retas $r$ e $s$ intersecadas por uma secante, «ângulos internos» e «ângulos externos» e pares de ângulos «alternos internos» e «alternos externos» e reconhecer que os ângulos de cada um destes pares são iguais quando (e apenas quando) $r$ e $s$ são paralelas.  - Construir segmentos de reta paralelos recorrendo a régua e esquadro e utilizando qualquer par de lados do esquadro.  - Reconhecer que são iguais dois ângulos convexos complanares de lados dois a dois diretamente paralelos ou de lados dois a dois inversamente paralelos.  - Reconhecer que são suplementares dois ângulos convexos complanares que tenham dois dos lados diretamente paralelos e outros dois inversamente paralelos.  - Saber que dois ângulos convexos complanares de lados perpendiculares dois a dois são iguais se forem «da mesma espécie» (ambos agudos ou ambos obtusos) e são suplementares se forem «de espécies diferentes».  - Utilizar o transferidor para medir amplitudes de ângulos e construir ângulos de determinada amplitude expressa em graus.  - Reconhecer que a soma dos ângulos internos de um triângulo é igual a um ângulo raso.  - Reconhecer que num triângulo a soma dos três ângulos externos com vértices distintos é igual a um ângulo giro.  - Utilizar corretamente os termos «triângulo retângulo», «triângulo acutângulo» e «triângulo obtusângulo».  - Reconhecer que em triângulos iguais a lados iguais opõem-se ângulos iguais e reciprocamente.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classificar os triângulos quanto aos lados utilizando as amplitudes dos respetivos ângulos internos.</li> <li>- Saber que num triângulo a medida do comprimento de qualquer lado é menor do que a soma das medidas dos comprimentos dos outros dois e maior do que a respetiva diferença e designar a primeira destas propriedades por «desigualdade triangular».</li> <li>- Construir triângulos dados os comprimentos dos lados, reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e utilizar corretamente, neste contexto, a expressão «critério LLL de igualdade de triângulos».</li> <li>- Construir triângulos dados os comprimentos de dois lados e a amplitude do ângulo por eles formado e reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e utilizar corretamente, neste contexto, a expressão «critério LAL de igualdade de triângulos».</li> <li>- Construir triângulos dado o comprimento de um lado e as amplitudes dos ângulos adjacentes a esse lado e reconhecer que as diversas construções possíveis conduzem a triângulos iguais e utilizar corretamente, neste contexto, a expressão «critério ALA de igualdade de triângulos».</li> <li>- Identificar uma «circunferência» em determinado plano como o conjunto de pontos desse plano a uma distância dada de um ponto nele fixado e representar circunferências utilizando um compasso.</li> <li>- Identificar uma «superfície esférica» como o conjunto de pontos do espaço a uma distância dada de um ponto.</li> <li>- Utilizar corretamente os termos «centro», «raio» e «diâmetro».</li> <li>- Identificar a «parte interna de uma circunferência» como o conjunto dos pontos do plano cuja distância ao centro é inferior ao raio.</li> <li>- Identificar um «círculo» como a reunião de uma circunferência com a respetiva parte interna.</li> <li>- Determinar o perímetro de polígonos regulares e irregulares.</li> <li>- Identificar o metro como unidade de comprimento padrão, o decímetro, o centímetro e o milímetro respetivamente como a décima, a centésima e a milésima parte do metro e efetuar medições utilizando estas unidades.</li> <li>- Identificar o perímetro de um polígono como a soma das medidas dos comprimentos dos lados, fixada uma unidade.</li> <li>- Medir áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de área.</li> </ul>
<p><b>Números e Operações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Efetuar operações com números racionais não negativos.</li> <li>- Resolver problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simplificar frações dividindo ambos os termos por um divisor comum superior à unidade.</li> <li>- Identificar o produto de um número racional positivo <math>q</math> por <math>\frac{c}{d}</math> (sendo <math>c</math> e <math>d</math> números naturais) como o produto por <math>c</math> do produto de <math>q</math> por <math>\frac{1}{d}</math>, representá-lo por <math>q \times \frac{c}{d}</math> e <math>\frac{c}{d} \times q</math> e reconhecer que <math>\frac{a}{b} \times \frac{c}{d} = \frac{a \times c}{b \times d}</math> (sendo <math>a</math> e <math>b</math> números naturais).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer que <math>\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = \frac{a}{b} \times \frac{d}{c}</math> (sendo <b>a</b>, <b>b</b>, <b>c</b> e <b>d</b> números naturais).</li> <li>- Adicionar e subtrair dois números racionais não negativos expressos como numerais mistos, começando respectivamente por adicionar ou subtrair as partes inteiras e as frações próprias associadas, com eventual transporte de uma unidade.</li> <li>- Resolver problemas de vários passos envolvendo operações com números racionais representados por frações, dízimas, percentagens e numerais mistos.</li> </ul>
<p><b>Expressões Algébricas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e aplicar as propriedades das operações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as propriedades convencionadas das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão e utilizar corretamente os parênteses.</li> <li>- Simplificar e calcular o valor de expressões numéricas envolvidos as quatro operações aritméticas e a utilização de parênteses.</li> </ul>

**Anexo I – Enquadramento Curricular da Prática de Ensino  
Supervisionada em contexto de Ciências da Natureza – 6.º ano de  
escolaridade**

Ciências Naturais – 6.º de escolaridade	
	Descritores de desempenho
<p><b>Processos Vitais Comuns aos Seres Vivos:</b></p> <p><b>Transmissão de vida: reprodução no ser humano</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o processo da reprodução humana.</li> <li>- Compreender a puberdade como uma fase do crescimento humano.</li> <li>- Conhecer os sistemas reprodutores humanos.</li> </ul> <p><b>Educação Sexual</b> (Portaria n.º 196-A/2010_ educação sexual artigo 3.º)</p> <p><b>Transmissão de vida: reprodução nas plantas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o mecanismo de reprodução nas plantas com semente.</li> </ul> <p><b>Agressões do meio e integridade do organismo:</b></p> <p><b>Higiene e problemas sociais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a influência da higiene e da poluição na saúde humana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir, dando exemplos, caracteres sexuais primários de caracteres sexuais secundários.</li> <li>- Relacionar o amadurecimento dos órgãos sexuais com as manifestações anatómicas e fisiológicas que surgem durante a puberdade, nos rapazes e nas raparigas.</li> <li>- Legendar esquemas representativos da morfologia do sistema reprodutor feminino e do sistema reprodutor masculino.</li> <li>- Descrever a função dos órgãos que constituem o sistema reprodutor feminino e o sistema reprodutor masculino.</li> <li>- Relacionar, esquematicamente, o ciclo menstrual com a existência de um período fértil.</li> <li>- Distinguir fecundação de nidação.</li> <li>- Enumerar os principais anexos embrionários e as suas funções.</li> <li>- Reconhecer a importância dos cuidados de saúde na primeira infância.</li> <li>- Diversidade e Respeito.</li> <li>- Reprodução Humana e crescimento, contraceção e planeamento familiar.</li> <li>- Compreensão do ciclo menstrual e ovulatório.</li> <li>- Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas.</li> <li>- Caracterizar o processo de fecundação.</li> <li>- Enumerar os principais anexos embrionários e as suas funções.</li> <li>- Reconhecer a importância dos cuidados de saúde na primeira infância.</li> <li>- Descrever a função dos órgãos que constituem a flor.</li> <li>- Enunciar a importância dos agentes de polinização.</li> <li>- Descrever o processo da fecundação.</li> <li>- Distinguir, dando exemplos, frutos carnosos de frutos secos.</li> <li>- Indicar a importância da dispersão das sementes para a distribuição espacial das plantas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enumerar alguns cuidados de higiene corporal diária.</li> <li>- Citar medidas de higiene mental e normas de higiene alimentar.</li> </ul>
--	--



## **Anexo J – Situação pedagógico-didática – descrição de uma aula Da área curricular de Ciências Naturais (6.º ano de escolaridade)**

Esta aula iniciou-se com alguma agitação causada pela existência de alguns conflitos entre alunos, durante o intervalo. A professora cooperante ocupou alguns minutos da aula a chamar a atenção dos mesmos sobre o sucedido. Considerámos pertinente referir que, na sessão dedicada à Educação Sexual, conversámos sobre o facto de não pudermos fazer aos outros o que eles não querem, muito menos obrigá-los. Procurámos através do diálogo, acalmá-los e dar início à aula. Conversámos sobre os conteúdos lecionados na última aula e, de um modo geral, o feedback dado pelos mesmos, foi de que pouco ou nada ficou presente nas suas memórias sobre a constituição das plantas com flor. Deste modo, voltámos a lembrá-los através de um *PowerPoint*, elaborado por nós, privilegiando o uso de imagens e esquemas.

Antes de se introduzir os novos conteúdos, procurámos conhecer as noções dos alunos. Para tal, foram colocadas algumas questões, como, por exemplo, “O que sabem sobre a polinização?”; “Quais os tipos de polinização que conhecem?”; “Alguma vez ouviram falar em frutificação?”. Compreendemos que os alunos não tinham uma boa noção dos conceitos e que não podíamos avançar para as atividades planeadas. As ideias que apresentaram fugiram muito do que era suposto saberem, uma vez que foram conteúdos lecionados no 1.º Ciclo do Ensino Básico e alguns lembrados na última aula, como foi o caso da polinização e seus agentes. Partimos do princípio, visto que são conteúdos que são abordados novamente no 6.º ano, tenham merecido menor atenção no 1.º Ciclo e no caso do que foi lecionado na aula anterior, falta de estudo e de atenção.

Partindo então dos conhecimentos prévios dos alunos fomos conduzindo a aula da forma que considerámos mais pertinente e vantajosa para a aquisição das aprendizagens, explicando e contextualizando os conteúdos. Os alunos, ao longo da sua vida, vão adquirindo um conjunto de conceções que devem ser tomadas como ponto de partida, para posteriormente serem reconstruídas em conhecimentos científicos ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem (Carvalho & Freitas, 2010).

Quando planificámos e idealizámos esta aula optámos por organizar uma atividade prática laboratorial, uma vez que permitem que os alunos manipulem os materiais e executem por eles próprios a atividade, construindo assim o seu conhecimento com significado (Martins et al., 2007; Figueira, 2001). Partindo de uma atividade presente no manual, em que eram apresentados alguns frutos e onde os alunos tinham de identificar como secos ou carnudos, procurámos construir uma atividade em que eles pudessem experimentar, manipular e através disso chegarem às

respostas pretendidas, envolvendo-os assim na construção do seu conhecimento. Apesar de não estar presente nos Guiões de Exploração de Educação em Ciências do Ministério da Educação nenhuma atividade prática laboratorial para este tema, e tomando como ponto de partida a estrutura de outras atividades presentes nesse guião, construí o correspondente a esta atividade.

É importante que os professores sejam criativos ao ponto de colocarem os seus alunos a experimentar novas atividades e a motivá-los para o trabalho, de forma a aprenderem por si mesmos, construindo assim as suas aprendizagens (Silva, 2012).

Esta atividade foi planificada para ser trabalhada em grupo uma vez que, nesta turma são visíveis alguns problemas de relacionamento, entre alunos. Deste modo, utilizei esta estratégia por considerar ser uma mais-valia, para que esta dificuldade e estes problemas existentes sejam ultrapassados, ao longo do tempo. Valente (2012) salienta a importância de existirem na escola atividades que proporcionem uma maior cooperação e colaboração entre alunos. Destacando ainda, que é muito importante a professora conhecer os seus alunos para elaborar os grupos de forma adequada e levá-los a encorajarem-se uns aos outros, para que o resultado final seja positivo.

Para a realização da atividade o total de grupos teria de ser três, devido ao facto de não ter conseguido muitos frutos carnudos diferenciados, tendo sido utilizados o pepino, a maçã e a pera. Contudo, os grupos idealizados ao longo da planificação da aula não se mantiveram, uma vez que faltaram alguns alunos e tivemos de os reorganizar no momento. Azevedo (2002, citado por Melo, 2011) salienta a este respeito que, tudo o que planificamos nem sempre é possível de cumprir tal e qual como idealizámos visto que a planificação não é estanque e está sempre sujeita a alterações.

No entanto, tal como acontece com o cumprimento da planificação, existem outras situações imprevisíveis, nomeadamente no que diz respeito ao comportamento dos alunos. As conversas entre alunos foram frequentes. Uma simples troca de ideias entre o colega sobre assuntos exteriores à sala de aula, enquanto alguns alunos trabalham, foi o suficiente para perturbar o ambiente. Uma vez que tinham de ser chamados à atenção com frequência, sentimos que os comportamentos dos alunos prejudicavam muito o bom funcionamento e o ambiente da sala de aula. Autores como Hall e Hall (2008), através dos seus estudos na área, referem que é cada vez mais frequente, nas escolas, a existência de crianças/adolescentes com comportamentos desafiantes e de oposição. Sendo, cada turma única e com as suas próprias especificidades e características, consideramos que para alterar o comportamento inadequado de alguns alunos, a melhor solução, passe por compreender a razão que os leva a adotar determinados comportamentos. Em alguns casos foi o que procurámos

colocar em prática: chegar junto dos alunos e tentar compreender a que se devia o seu comportamento inadequado.

A sala de aula está organizada de forma a facilitar a realização de atividades em grupos, permitindo aos alunos circular livremente, partilhar materiais e expor as suas dúvidas quer com os colegas, quer com o professor. Carvalho e Freitas (2010) reforçam esta ideia ao referirem que, para os alunos participarem de forma ativa nas atividades práticas/laboratoriais realizadas na sala de aula, é necessário reorganizar a sala de aula, de maneira a que as mesas dos alunos estejam dispostas da forma mais adequada e benéfica à aquisição de aprendizagens. Devido a esta disposição da sala foi fácil distribuir os alunos, em grupo pelas mesas, tendo ao longo da sua elaboração tido a preocupação de não colocar, no mesmo grupo, os alunos que foram responsáveis pela existência de alguns conflitos e agitação no início da aula.

Antes de iniciarem a atividade, chamámos a atenção para alguns aspetos que deviam ser tidos em conta, como: seguir atentamente todos os procedimentos descritos e a ordem de realização das tarefas. Foi lido, em voz alta, a tarefa e disponibilizámos os materiais necessários à sua realização. Uma vez que o trabalho foi realizado em grupos, referimos ainda para terem cuidado com barulho na sala de aula, para se respeitarem uns aos outros e para se ajudarem, de modo a que todos possam explorar e participar na realização da atividade.

Ao longo da aula, e até mesmo ao longo da planificação da mesma, apercebemo-nos que os grupos deveriam ter sido mais reduzidos. O resultado não foi o mais positivo, visto que se sentiu alguma agitação, desordem e conversa sobre outros assuntos exteriores à aula. Relativamente ao grupo composto só por rapazes, estes, não conseguiram manter a ordem entre si, não se respeitando e destabilizando a restante turma, quer com barulho, quer com conflitos. Não cooperaram uns com os outros e trabalharam, na maioria do tempo, individualmente.

Procurámos gerir e acompanhar a turma ao longo da realização da atividade laboratorial e auxiliar os grupos no que fosse necessário. O professor deve acompanhar o processo dos alunos mas não interferir demasiado, ou sem ser solicitado, pois os alunos podem perder o interesse ou a oportunidade de iniciativa própria (Valente, 2012). Consideramos ainda que, em vez de ter sido escolhido, como material cortante para a atividade, um bisturi para o corte dos frutos, devíamos ter utilizado uma faca, uma vez que o bisturi foi demasiado curto para cortar e não tinha um cabo, podendo os alunos magoarem-se. O local de compra da fruta tornou-se um entrave, pois tinha poucas ou nenhuma sementes, como foi o caso da pera. Em casa as frutas do mesmo local foram testadas, com sucesso, não sendo de prever o sucedido.

Ao longo da realização da atividade, fomos verificando que as maiores dificuldades dos alunos passaram pela realização do desenho do fruto nas duas perspetivas pretendidas (quer inteiro, quer cortado) e em recordarem os nomes aprendidos, no *PowerPoint* trabalhado na aula, sobre a constituição do fruto (pericarpo, epicarpo, mesocarpo, endocarpo e semente). Desta forma, a professora cooperante considerou necessário colocar novamente o *PowerPoint* com a imagem da constituição do fruto. Assim, como era de esperar, a atividade tornou-se muito mais simples de realizar. Apesar deste facilitismo, ainda assim, ao longo da correção pormenorizada das produções de cada aluno, alguns deles apresentavam erros de identificação, ou esquecimento como se pode verificar na figura 1.

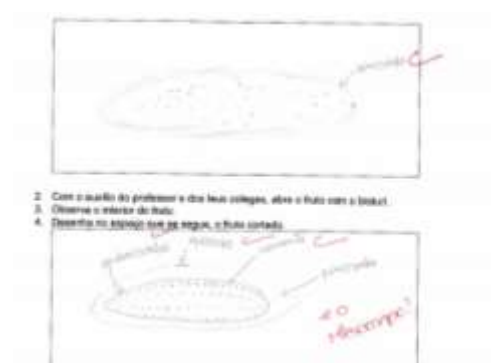


Figura 22. Representação da pera e sua legendagem feita pelo aluno A.

A apresentação dos trabalhos, em grupo, decorreu dentro da normalidade, tendo sido visível uma divisão dos conteúdos a apresentar, por cada um. Alguns alunos apresentaram algumas incorreções na apresentação, tendo em alguns casos confundido o nome atribuído à constituição do fruto, ou não associavam corretamente o nome ao local no fruto. Procurámos questioná-los sobre as suas maiores dificuldades ao longo da realização desta atividade e o que fazer para as ultrapassar, caso existissem. As respostas deles foram ao encontro do que referi em cima, considerando também eles o desenho e a legendagem do fruto como uma das suas maiores dificuldades. Contudo, como se pode verificar nas figuras 2 e 3 apresentadas, a maioria dos alunos, após ter colocado o *PowerPoint*, legendou o fruto de forma correta. E, embora o desenho do fruto tenha sido uma dificuldade que fui verificando ao longo da realização do trabalho, os resultados finais são bastante positivos, como se pode verificar.

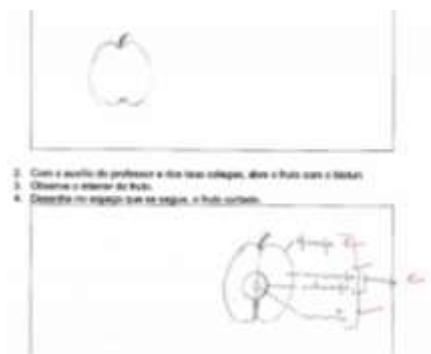


Figura 23. Representação da maçã e sua legendagem feita pelo aluno B.



Figura 24. Representação da pera e sua legendagem feita pelo aluno c.

Com o grupo constituído por rapazes fomos um pouco mais além, e não nos limitámos apenas a questioná-los sobre as dificuldades sentidas. Foram chamados à atenção para o facto de ser importante, na elaboração de um trabalho de grupo, a ajuda, o respeito, a compreensão, o apoio e sobretudo a aceitação das opiniões de todos. É e sempre foi, nosso objetivo, não apenas ensinar e levar os alunos a aprender, mas tal como nos diz Ferreira (2011) criar meios para que se tornem pessoas críticas, reflexivas, conscientes e capazes de crescer em todas as dimensões na sociedade em que vivem.

A avaliação decorrente desta aula foi essencialmente formativa, uma vez que procurámos dar aos alunos um *feedback* que lhes permitisse melhorar e modificar o seu desempenho (Monteiro, 2010). Registámos em diário de bordo as atitudes que os alunos foram tendo na sala de aula, bem como o seu desempenho ao longo da realização das atividades propostas na sala de aula.

Acrescentamos ainda que, os conteúdos lecionados nesta aula foram consolidados e reavaliados na aula seguinte. Através de um vídeo elaborado no programa GoAnimate, foi feito um resumo de toda a informação essencial sobre esta

temática, e captar a atenção deles. Partindo do que ouviram no vídeo, realizaram um exercício de consolidação que consistia em colocar nos espaços em branco, as palavras adequadas sobre os conteúdos lecionados. Verificámos que os alunos escutaram com muita atenção o vídeo e com bastante entusiasmo, tendo resolvido na sua globalidade, com bastante facilidade a atividade proposta.

Nos dias de hoje os alunos estão cada vez mais familiarizados com as novas tecnologias, utilizando-as para tudo no seu dia-a-dia. Desta forma, o uso deste tipo de recursos que fogem ao hábito de uso do manual escolar, é extremamente importante e benéfico para uma aprendizagem significativa (Sá, 2004).

A avaliação realizada aos alunos permitiu-nos ainda, enquanto professora, refletir sobre as nossas práticas, avaliando assim se o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos está a decorrer como pretendido (Silva, Moreira & Vieira, 2010). Desta forma, em todas as aulas que lecionamos tentamos compreender o que está errado, o que podemos melhorar, para que em nenhum momento, os alunos saiam prejudicados. Um professor para além de dever refletir sobre a sua prática e saber agir dentro e fora do seu contexto profissional, deve avaliar-se, quer pelo que transmite, quer pelo modo como interage com os outros para lhe ser mais benéfico a observação e avaliação que faz dos seus alunos (Silva, 2012).

## Anexo K – Quadro análise manual escolar – 1.º ano

Manual Escolar "O Mundo da Carochinha" 1.º Ano		
Conteúdos PPEB/MCP	Página do (s) exercício (s)	Número de exercícios
Sons e fonemas	8; 9; 14; 16; 17; 20; 22; 23; 26; 28; 32; 48; 61; 64; 67; 71; 74; 77; 83; 86; 96; 99; 124; 125; 130; 136; 138; 141; 143; 146; 147; 149; 151; 153; 155; 157;	48
Vogais e consoantes	8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 19; 21; 22; 25; 27; 29; 30; 31; 33; 34; 36; 37; 41; 44; 45; 46; 49; 50; 54; 56; 68; 71; 72; 77; 86; 87; 89; 90; 91; 92; 93; 96; 97; 98; 102; 103; 104; 105; 107; 108; 109; 110; 111; 112; 113; 116; 117; 118; 119; 120; 121; 122; 123; 130; 131; 132; 133; 134; 135;	122
Ditongos	16; 23; 29; 35; 41; 42; 43; 54; 56;	24
Sílabas	11; 44; 45; 47; 55; 57; 58; 64; 66; 68; 69; 73; 74; 75; 76; 78; 79; 80; 87; 89; 94; 103; 106; 107; 109; 111; 116; 118; 121; 125; 147; 148; 153;	49
Feminino/Masculino	119; 127; 137;	4
Singular/Plural	142; 149; 151	4
Expandir/Segmentar/Substituir	14; 22; 30; 32; 50; 51; 54; 60; 70; 83; 91; 99; 105; 113; 123; 135; 137;	24
Sujeito/Predicado		
Vocabulário	55; 65; 75; 82;	34
Sinónimos/Antónimos	73;	2
Texto oral/escrito	158;	1
Sinais de Pontuação	44; 56; 95;	5
Maiúsculas/Minúsculas	9; 12; 13; 15; 18; 19; 21; 24; 25; 27; 29; 30; 31; 33; 36; 37; 50; 51; 57; 61; 65; 67; 71; 75; 77; 83; 88; 93; 99; 109; 113; 119; 123; 124; 132; 134;	37
Construir frases	56; 60; 68; 72; 79; 82; 113; 117; 127; 139; 149;	20
Ordem alfabética	46;	1

## Anexo L – Quadro análise manual escolar – 2.º ano

Manual Escolar “Português 2” 2.º Ano		
Conteúdos <b>PPEB/MCP</b>	Página do (s) exercício (s)	Número de exercícios
<b>Sons e fonemas</b>	12; 43; 47; 67; 81; 139;	7
<b>Vogais e consoantes</b>	11; 17; 95;	4
<b>Sílabas</b>	12; 63; 71; 115; 127; 151;	7
<b>Feminino/masculino</b>	45; 51;	2
<b>Singular/plural</b>	31; 35; 41; 127; 159;	6
<b>Sufixos/prefixos</b>	121;	1
<b>Nomes</b>	25;	1
<b>Adjetivos</b>	99;	2
<b>Verbos</b>	137; 141; 159;	3
<b>Frase</b>	17; 23; 29; 39; 55; 115; 117; 119; 136; 145;	11
<b>Vocabulário</b>	13;	1
<b>Família de palavras</b>	39; 51; 85; 95; 117;	8
<b>Sinónimos/antónimos</b>	43; 57; 59; 63; 111; 159;	9
<b>Princípios de cortesia</b>	133;	2
<b>Maiúsculas/minúsculas</b>	12; 17;	3
<b>Acento gráfico</b>	41; 77; 101;	3
<b>Fronteira</b>	14; 17; 23; 55; 67; 69; 145;	7
<b>Alfabeto</b>	25; 35;	2



## Anexo M - Quadro análise manual escolar – 3.º ano

Manual Escolar “Português 3, Pasta Mágica” 3.º ano		
Conteúdos PPEB/MCP	Página do (s) exercício (s)	Número de exercícios
Vogais e consoantes	9;	2
Vogais orais e nasais	9; 21;	3
Sílabas (Divisão e classificação)	11; 13; 15; 25;	8
Sílabas tónica e átona	25; 27; 29; 31; 33;	6
Palavras graves, agudas e esdrúxulas	27; 29; 31;	4
Entoação: Declarativa; Interrogativa; Exclamativa; Imperativa;	65;	1
Radicais e afixos	45; 47; 159; 162; 163;	8
Sufixos e prefixos	159; 162; 163;	5
Modos verbais: Indicativo; imperativo; condicional; infinitivo conjuntivo;	155; 157;	2
Tempos verbais: presente; futuro; Pretérito perfeito; pretérito imperfeito;	124; 155; 157;	3
Determinante	135; 137; 139; 142; 143;	10
Quantificador numeral	103; 107;	3
Nome próprio/comum/coletivo	77; 79; 135;	5
Pronomes	87;	4
Adjetivo	83; 99; 101; 107; 157;	14
Verbo	117; 119; 121; 125;	8
Advérbio	125;	1
Tipos de frase	65;	1
Léxico e vocabulário	35; 41;	2
Família de palavras	47; 49;	4
Frase afirmativa/negativa	67; 125;	3
Sinónimos/antónimos	51; 55;	9
Discurso direto/indireto	88;	1
Acento gráfico	31; 33;	4
Hífen	36;	4
Espaço/margem/período/parágrafo	87; 88;	2
Masculino/feminino	81;	3
Expansão de frases	153;	3
Parênteses curvos/aspas	49;	1

## Anexo N – Quadro análise manual escolar – 4.º ano

Manual Escolar “Português 4” 4.º Ano		
Conteúdos PPEB/MCP	Página do (s) exercício (s)	Número de exercícios
<b>Sílabas (Divisão e Classificação)</b>	13;	2
<b>Sílaba tónica e átona</b>	15;	2
<b>Palavras graves/agudas/esdrúxulas</b>	25;	1
<b>Radicais e afixos</b>	23; 83;	2
<b>Sufixos e prefixos</b>	81; 83;	3
<b>Modos verbais: Indicativo; Imperativo; Condicional; Infinitivo</b>	52; 63; 65; 68;	4
<b>Tempo verbal: Presente; Futuro; Pretérito Perfeito; Pretérito Imperfeito;</b>	53; 65; 68; 89;	4
<b>Palavra simples e complexa</b>	80; 85;	3
<b>Determinante</b>	77; 96; 99;	6
<b>Quantificador numeral</b>	47;	2
<b>Nome próprio, comum e coletivo</b>	34; 35; 61; 77; 127;	6
<b>Pronome</b>	88; 89; 96; 107;	7
<b>Adjetivo</b>	41; 43; 46; 61; 109;	8
<b>Verbo</b>	49; 53; 61; 63; 68; 109; 127; 145; 161;	10
<b>Preposição</b>	119; 121;	3
<b>Coordenadas</b>	124; 125; 141;	3
<b>Frase complexa</b>	102; 156;	3
<b>Tipos de frase</b>	136; 137; 145;	4
<b>Funções sintáticas</b>	157; 161; 174;	4
<b>Família de palavras</b>	23; 107;	3
<b>Frases afirmativas/negativas</b>	137;	2
<b>Sinónimos/antónimos</b>	27; 61; 81;	4
	69; 159;	3
<b>Introdução de falas de personagem</b>	21;	1
<b>Acento gráfico</b>	17; 21;	4
<b>Hífen</b>	21; 85;	2
<b>Masculino/feminino/singular/plural</b>	34; 35; 61;	5

## Anexo O – Quadro análise manual escolar – 5.º ano

Manual Escolar “Diálogos 5” 5.º ano		
Conteúdos PPEB/MCP	Página do (s) exercício (s)	Número de exercícios
<b>Adjetivos</b>	14; 55; 56; 84; 158;	12
<b>Sílabas – Divisão/Classificação</b>	26; 29; 41;	3
<b>Translineação</b>	26; 42;	2
<b>Sílaba tónica</b>	29;	2
<b>Acentuação</b>	32; 42; 97; 110; 177;	8
<b>Discurso direto/índireto</b>	35; 41;	3
<b>Classificação de palavras</b>	39; 42;	5
<b>Determinantes</b>	47; 56; 60; 94;	7
<b>Pronomes</b>	55; 56; 97; 99; 110; 121; 193;	11
<b>Recursos expressivos</b>	54; 56; 78; 94; 108; 114; 158; 167; 172;	11
<b>Verbos</b>	56;	1
<b>Sinónimos/antónimos</b>	59; 94; 110;	3
<b>Nomes</b>	60; 64; 94; 158; 165;	10
<b>Quantificadores</b>	60; 94; 158;	3
<b>Singular/Plural</b>	64;	1
<b>Feminino/Masculino</b>	60; 158;	2
<b>Formas verbais</b>	68; 69; 74; 78; 94; 121; 172;	14
<b>Advérbios</b>	84; 87; 94; 114; 122;	8
<b>Tipos de frase</b>	92; 94;	3
<b>Pontuação</b>	92; 114;	2
<b>Frase afirmativa/negativa</b>	97; 158;	3
<b>Formação de palavras</b>	106; 110; 158; 172;	6
<b>Família de palavras</b>	106; 110; 165; 172;	4
<b>Preposições</b>	110;	2
<b>Funções sintáticas</b>	114; 117; 121; 122; 158; 177; 191;	17
<b>Conetores</b>	193;	1

## Anexo P – Quadro análise manual escolar – 6.º ano

Manual Escolar “Diálogos 6” 6.º ano		
Conteúdos PPEB/MCP	Página do (s) exercício (s)	Número de exercícios
<b>Adjetivos</b>	29; 112; 196;	7
<b>Discurso direto/indireto</b>	33; 131;	5
<b>Tipos de frase</b>	54; 112;	2
<b>Modos verbais</b>	54;	3
<b>Nomes</b>	64;	2
<b>Determinantes</b>	69; 76;	3
<b>Pronomes</b>	46; 69; 70; 79; 80; 84;	12
<b>Expressões idiomáticas</b>	91;	1
<b>Tempos Verbais</b>	95; 126; 132; 196;	6
<b>Advérbio</b>	98;	2
<b>Preposição</b>	103;	3
<b>Formação de palavras</b>	106; 146; 147; 182;	9
<b>Quantificadores</b>	76;	1
<b>Verbo transitivo e intransitivo</b>	117; 118;	3
<b>Grupo Verbal/Nominal/Prep/Adve</b>	113; 118; 121; 132; 155; 160;	13
<b>Funções sintáticas</b>	80; 113; 114; 117; 118; 121; 122; 126; 132;	13
<b>Frase ativa/passiva</b>	132;	2
<b>Frase simples/complexa</b>	164;	3
<b>Supressão de palavras</b>	45;	1
<b>Palavras</b>	64;	3
<b>Hom/Homog/parónimas</b>		
<b>Palavra variável e invariável</b>	102;	1
<b>Família de palavras</b>	147; 194; 196;	3