



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:

“A Marcha é Linda!”

A música como meio de (re)construção das relações com o território

Ana Luísa Rede Costa de Castro

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico

2016



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:

“A Marcha é Linda!”

A música como meio de (re)construção das relações com o território

Ana Luísa Rede Costa de Castro

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico.

Orientador: Prof. Doutora Maria João Hortas

Co-Orientador: Prof. Abel Arez

2016

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho só foi possível através do apoio e colaboração de algumas pessoas, a quem quero expressar, neste espaço o meu sincero agradecimento:

Aos meus pais, por todos os sacrifícios e apoio disponibilizado. Eles serão para sempre os meus alicerces.

À minha madrinha Ana Paula que, apesar de estar a quilómetros de distância, esteve sempre presente, dando-me todo o carinho necessário.

À minha tia Zilda, por todo o apoio prestado nos meus telefonemas desesperados à procura da melhor atividade para realizar durante os estágios.

À minha avó, pela confiança e orgulho que sempre depositou em mim.

À “Dita” por todo o carinho e atenção que sempre teve por mim. Também deixo aqui um agradecimento especial ao “Tó” que, certamente, ficaria muito feliz por todo o meu percurso.

À Carina Sousa, a minha “Gemii” que me atura todos os dias, que ouve todos os meus desabaços e, no final, tem sempre a palavra certa e original que preciso de ouvir.

À Patrícia Campos por todos estes anos de amizade e pela calma transmitida nas situações de maior *stress*.

À minha amiga e “ajudante preferida” Joana Neves, a minha eterna parceira de estágio que partilhou comigo todas as preocupações e alegrias.

Ao Miguel Faria e Nuno Caetano, por toda a ajuda técnica na elaboração deste relatório. E, obviamente, por todo o vosso apoio moral e boa disposição.

À Susana Duarte, à Verónica Cunha e à Marta Marques, por terem vivido comigo todas as aventuras que a ESELx nos poderia oferecer.

Por último, mas não menos importante, o meu agradecimento aos professores que me ajudaram na elaboração deste relatório. À Professora Doutora Maria João Hortas, por todo o apoio e dedicação que teve para comigo e para com este trabalho e ao Professor Abel Arez, que me viu crescer desde o 1.º ano de licenciatura, ajudando-me nas horas de maior desespero.

A todos vocês o meu sincero obrigado!

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada II, na Escola Superior de Educação de Lisboa e tem como objetivo a obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste documento é apresentada a descrição da prática docente numa turma do 3.º ano do 1.º CEB, em que os objetivos gerais incluíam o desenvolvimento por parte dos alunos (i) da sua participação ativa no processo pedagógico; (ii) da sua expressão oral, bem como (iii) da explicitação de conhecimento, oralmente e por escrito. Assim, a partir da definição dos objetivos gerais, elaborou-se a seguinte problemática geral: *que estratégias implementar para desenvolver a comunicação dos alunos no processo pedagógico?*. Para dar resposta à problemática apresentada, foram realizadas um conjunto de atividades, bem como implementado um estudo que inclui as áreas disciplinares de Estudo do Meio e Expressão Musical.

Este estudo, apresentado neste relatório, propõe-se, portanto, a perceber qual o contributo da música, não só para desenvolver capacidades comunicativas, como também para compreender de que forma é que esta poderá servir de meio para conhecer um território. E, tendo em consideração que a escola se encontra em Lisboa, a música popular, mais especificamente as marchas populares, foi o género musical escolhido para reconhecer o meio local.

A análise da implementação das atividades que integraram no estudo, entre elas a composição musical, a análise de letras de canções, bem como a elaboração de um espetáculo final permitiu concluir que as mesmas concorrem, de forma positiva, para o desenvolvimento de competências transversais, importantes para o desenvolvimento do seu ensino e aprendizagem.

Assim, este relatório apresenta um breve enquadramento teórico onde são definidos alguns conceitos relacionados com território, meio local, música e marchas populares, bem como a justificação da pertinência do estudo e das atividades e recursos que nele estão incluídas. Por fim, os resultados também são apresentados e, estes irão confirmar o importante contributo que a música pode dar para o reconhecimento do território. Terminar-se-á o presente relatório com as considerações finais, onde é realizada uma pequena reflexão sobre o percurso na unidade curricular PES II.

Palavras-chave: território; música; marchas populares; meio local

ABSTRACT

This report comes in the Curricular Unit of the Supervised Teaching Practice II scope, in Escola Superior de Educação of Lisbon, and has the purpose to obtain the master's degree in Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

In this document it is presented the description of the teacher's practice in the 3rd year class of 1st CEB, where the general objectives included the development of the students (i) on their active participation in the pedagogical process; (ii) their oral expression, as well as (iii) their explicit knowledge explanation, orally and in writing. Therefore, from the definition of the general objectives, it has been developed the following question: which strategies implement to develop the student's communication in the pedagogical process?. To give an answer to the presented matter, a set of activities have been done, as well as a study which included the disciplinary areas of Science (Estudo do Meio) and Music (Expressão Musical).

This study, presented in this report, is therefore proposed to understand which is the musical contribute, not just to develop communication abilities, as well as to understand in which way this may serve as a mean to cognize a territory. Furthermore, having in consideration that the school is placed in Lisbon, the popular music, more specifically the popular marches, was the musical genre chosen to recognize the local environment.

The review of the activities implementation that integrated the study, between them the musical composition, the comprehension of the song lyrics, as well as the elaboration of the final show has permitted to conclude that those have concur, in a positive way, to the development of transversal skills, great to their teaching and learning process.

Thereby, this report presents a brief theoretical framing where some of the concepts related with the territory, environment, music and popular marches are defined, as well as the reason of the study relevance, as much as the activities and resources included in it. Ultimately, the results are also presented and are going to confirm the important contribute that music can give to the territory recognition. This report will end with the final considerations, where it's placed a small reflection about the journey in curricular unit PES II.

Keywords: Territory; music; popular marches; local environment

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO	3
2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO E IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	8
2.1. O meio local, a escola e a turma	8
2.2. Identificação das potencialidades e fragilidades do grupo	14
3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO.....	16
3.1. O projeto de Intervenção: questão-central, propostas de ação e objetivos gerais	16
3.2. O projeto de investigação: questão-central, propostas de ação e objetivos gerais	19
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO TEMA DE INVESTIGAÇÃO.....	21
<i>Marchas populares, tradição e imagem de marca dos bairros</i>	<i>22</i>
<i>Bairros Populares, os territórios das marchas.....</i>	<i>24</i>
5. O PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	29
5.1. Princípios orientadores do Plano de Intervenção	29
5.2. Estratégias globais de intervenção.....	32
5.3. O projeto “Marchas Populares de Lisboa”	37
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS	42
6.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos.....	42
6.2. Avaliação do Plano de Intervenção	46
6.3. Avaliação da investigação – o projeto “Marchas Populares de Lisboa”	47
CONCLUSÕES FINAIS	65

REFERÊNCIAS	68
ANEXOS.....	72
ANEXO A. NOTAS DE CAMPO	73
ANEXO B. ENTREVISTA AO DOCENTE TITULAR.....	77
ANEXO C. GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS (DIAGNÓSTICO)	79
ANEXO D. GRELHAS DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ESCOLARES (DIAGNÓSTICO)	81
ANEXO E. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS	88
ANEXO F. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS	89
ANEXO G. FOTOGRAFIAS DA SALA DE AULA	93
ANEXO H. AGENDA SEMANAL	94
ANEXO I. GRÁFICOS DAS AVALIAÇÕES SUMATIVAS DO 2.º PERÍODO	95
ANEXO J. POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DOS ALUNOS	96
ANEXO K. <i>BRAINSTORMING</i> SOBRE O TEMA EM ESTUDO (MARCHAS POPULARES)	97
ANEXO L. FOTOGRAFIAS DO ARRAIAL E DA MARCHA POPULAR.....	98
ANEXO M. PLANIFICAÇÃO E MATERIAL DO TRABALHO DE CAMPO (ORIENTAÇÃO COM A BÚSSOLA).....	99
ANEXO N. MATERIAL: FICHA DOS DETERMINANTES DEMONSTRATIVOS....	102
ANEXO O. UTILIZAÇÃO DE MATERIAL MANIPULÁVEL.....	105
ANEXO P. FOTOGRAFIAS DA CONSTRUÇÃO DO PAINEL DO PROJETO “MARCHAS POPULARES”	106
ANEXO Q. MATERIAL: TIRAS DE CÁLCULO MENTAL.....	107
ANEXO R. MATERIAL: ENUNCIADOS DA ROTINA “PROBLEMA DA SEMANA”	108
ANEXO S. MATERIAL: GUIÃO E DE UMA ATIVIDADE PRÁTICA	110
ANEXO T. MAPA DO PERCURSO REALIZADO PELO HIPPOTRIP.....	114
ANEXO U. FICHA DE TRABALHO DA VIAGEM DE HIPPOTRIP.....	115

ANEXO V. SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO CONTO MARAVILHOSO	118
ANEXO W. PLANIFICAÇÃO E MATERIAL DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA	141
ANEXO X. PLANIFICAÇÕES DAS MARCHAS (Brainstorming)	144
ANEXO Y. LETRA ORIGINAL DA CANÇÃO “S. JOÃO BONITO”	146
ANEXO Z. CONSTRUÇÃO DO REFRÃO DA CANÇÃO DA TURMA	147
ANEXO AA. CONSTRUÇÃO DAS ESTROFES DA CANÇÃO DA TURMA	148
ANEXO AB. VERSÃO FINAL DA LETRA DA CANÇÃO DA TURMA	149
ANEXO AC. PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE DOS RITMOS	150
ANEXO AD. PLANIFICAÇÃO DA 1º SESSÃO DA ANÁLISE DAS LETRAS DE TRÊS MARCHAS POPULARES.....	152
ANEXO AE. TABELAS DE INFERÊNCIAS REALIZADAS PELOS ALUNOS (A PARES).....	154
ANEXO AF. PLANIFICAÇÃO DA 2º SESSÃO DA ANÁLISE DAS LETRAS DE TRÊS MARCHAS POPULARES.....	155
ANEXO AG. TABELAS DE INFERÊNCIAS REALIZADAS PELOS ALUNOS (EM GRUPO).....	157
ANEXO AH. PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE IDENTIFICAÇÃO DO MAPA	158
ANEXO AI. MAPA UTILIZADO PARA A IDENTIFICAÇÃO DOS BAIROS DE ALFAMA, MOURARIA E BAIRRO ALTO.....	159
ANEXO AJ. GRÁFICOS COMPARATIVOS (MATEMÁTICA)	160
ANEXO AK. PRODUÇÃO DA ROTINA “O PROBLEMA DA SEMANA”	164
ANEXO AL. GRÁFICOS COMPARATIVOS (ESTUDO DO MEIO)	165
ANEXO AM. GRÁFICOS COMPARATIVOS (PORTUGUÊS).....	168
ANEXO AN. GRÁFICOS COMPARATIVOS (EXPRESSÕES)	174
ANEXO AO. GRELHAS DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DOS OBJETIVOS GERAIS (ANTES E APÓS INTERVENÇÃO).....	176
ANEXO AP. GRÁFICOS DOS OBJETIVOS GERAIS DO PLANO DE INTERVENÇÃO	181

ANEXO AQ. GRELHA DE REGISTO DE AVALIAÇÃO DO BRAINSTORMING SOBRE AS MARCHAS POPULARES.....	184
ANEXO AR. GRELHA DE REGISTO DE AVALIAÇÃO DA ANÁLISE DAS LETRAS	185
ANEXO AS. TABELAS COM INFERÊNCIAS (PARES E GRUPOS)	187
ANEXO AT. GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DOS BAIRROS NO MAPA.....	190
ANEXO AU. GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA ATIVIDADE DE RITMOS	191
ANEXO AV. ENTREVISTA FOCUS-GRUPO AOS ALUNOS	192
ANEXO AW. NUVENS DE PALAVRAS.....	197

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico das idades dos alunos.....	89
Figura 2. Gráfico do local de nascimento dos alunos.....	89
Figura 3. Local de Residência dos alunos.....	90
Figura 4. Área curricular favorita dos alunos.....	90
Figura 5. Área curricular que os alunos menos gostam.	91
Figura 6. Área curricular onde os alunos revelam mais dificuldades.	91
Figura 7. O que os alunos gostavam de aprender..	92
Figura 8. Fotografias da sala de aula.....	93
Figura 9. Resultados dos testes de Estudo do Meio..	95
Figura 10. Resultados dos testes de Matemática.....	95
Figura 11. Resultados dos testes de Português.....	95
Figura 12. Brainstorming sobre o tema das Marchas Populares.....	96
Figura 13. Arraial	98
Figura 14. Marcha Popular	97
Figura 15. Fotografias dos alunos em trabalho de campo	100
Figura 16. Produção de um aluno (ficha de atividade do trabalho de campo).	100
Figura 17. Atividade com material manipulável.	165
Figura 18. Painel sobre as Marchas Populares.....	167
Figura 19. Fotografias da atividade prática sobre a fermentação.....	168
Figura 20. Itinerário utilizado durante a visita de estudo	1683
Figura 21. Cartaz realizado para as improvisações de Expressão Dramática.....	142
Figura 22. Refrão da música da turma.....	197
Figura 23. Construção das estrofes da canção da turma	1977
Figura 24. Exemplos de produções dos alunos da atividade de análise de uma letra de uma Marcha Popular (trabalho a pares).....	153
Figura 25. Exemplos de produções dos alunos da atividade de análise de uma letra de uma Marcha Popular (trabalho de grupo).....	156
Figura 26. Mapa utilizado para a identificação dos três bairros estudados.....	158
Figura 27. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Números e Operações (diagnóstico)	159
Figura 28. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Números e Operações (após intervenção)	160

Figura 29. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Geometria e Medida (diagnóstico)	161
Figura 30. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Geometria e Medida (após intervenção)	161
Figura 31. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Organização e Tratamento de Dados (diagnóstico)	162
Figura 32. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Organização e Tratamento de Dados (após intervenção)	162
Figura 33. Exemplo de uma produção da rotina "O Problema da Semana"	163
Figura 34. Gráfico das aprendizagens dos alunos no bloco Os Seres Vivos do Ambiente Próximo (após intervenção)	19864
Figura 35. Gráfico das aprendizagens dos alunos no bloco Os Seres Vivos do Ambiente Próximo (diagnóstico)	164
Figura 36. Gráfico das aprendizagens dos alunos no bloco Os Seres Vivos e o Meio Ambiente (após intervenção)	165
Figura 37. Gráfico das aprendizagens dos alunos no bloco Os Seres Vivos e o Meio Ambiente (diagnóstico)	165
Figura 38. Gráfico das aprendizagens dos alunos no bloco O Passado do Meio Local (após intervenção)	166
Figura 39. Gráfico das aprendizagens dos alunos no bloco O Passado do Meio Local (diagnóstico)	166
Figura 40. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Leitura e Compreensão Escrita (após intervenção)	167
Figura 41. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Leitura e Compreensão Escrita (diagnóstico)	167
Figura 42. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Escrita (diagnóstico)	168
Figura 43. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Escrita (após intervenção)	169
Figura 44. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Conhecimento Explícito da Língua (diagnóstico)	170
Figura 45. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Conhecimento Explícito da Língua (após intervenção)	171
Figura 46. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Compreensão e Expressão Oral (diagnóstico)	172

Figura 47. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Compreensão e Expressão Oral (após intervenção).....	172
Figura 48. Gráfico das aprendizagens dos alunos na área de Expressão Artística e Físico-Motora (diagnóstico).....	173
Figura 49. Gráfico das aprendizagens dos alunos na área de Expressão Artística e Físico-Motora (após intervenção).....	174
Figura 50. Gráfico da avaliação do objetivo geral A do PI (após intervenção).....	180
Figura 51. Gráfico da avaliação diagnóstica do objetivo geral A do PI	180
Figura 52. Gráfico da avaliação do objetivo geral B do PI (após intervenção).....	181
Figura 53. Gráfico da avaliação diagnóstica do objetivo geral B do PI	181
Figura 54. Gráfico da avaliação diagnóstica do objetivo geral C do PI	182
Figura 55. Gráfico da avaliação do objetivo geral C do PI (após intervenção)	182
Figura 56. Nuvem de palavras para a questão: O que é uma Marcha Popular	196
Figura 57. Nuvem de palavras para a questão: Para que serve uma Marcha Popular?	196
Figura 58. Nuvem de palavras para a questão: O que é que aprenderam sobre as Marchas Populares neste projeto?.....	197
Figura 59. Nuvem de palavras para a questão: O que descobriste sobre as músicas das Marchas Populares?	197
Figura 60. Nuvem de palavras para a questão: Do que falam as letras das músicas das Marchas Populares?	198

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados.....	4
Tabela 2. Indicadores de Avaliação do Obj. Reconhecer as Marchas Populares como forma de representação da cultura popular na cidade de Lisboa e como símbolos dos territórios que representam.....	48
Tabela 3. Indicadores de Avaliação do Obj. Associar as letras das Marchas Populares ao património material e imaterial dos bairros que representam.....	52
Tabela 4. Indicadores de Avaliação do Obj. Desenvolver competências de Expressão Musical a partir da exploração das letras e ritmos das Marchas Populares.....	54
Tabela 5. Questões gerais e secundárias formuladas na entrevista <i>Focus-grupo</i>	59
Tabela 6. Notas de campo elaboradas no período de observação.....	73
Tabela 7. Entrevista ao docente titular.....	78
Tabela 8. Grelha de registo de observação das competências sociais (diagnóstico)...	79
Tabela 9. Avaliação diagnóstica de Matemática	81
Tabela 10. Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio (Os Seres Vivos do Ambiente Próximo).....	82
Tabela 11. Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio (Os Seres Vivos e o Meio Envolvente).....	83
Tabela 12. Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio (O Passado do Meio Local)	84
Tabela 13. Avaliação diagnóstica de Português (Escrita)	85
Tabela 14. Avaliação diagnóstica de Português (Compreensão e Expressão Oral).....	86
Tabela 15. Avaliação diagnóstica de Expressões Artísticas e Físico-motora.....	87
Tabela 16. Horário da turma.....	94
Tabela 17. Potencialidade e fragilidades dos alunos	96
Tabela 18. Planificação de uma atividade de trabalho de campo	99
Tabela 19. Planificação de uma atividade de Expressão Dramática	141
Tabela 20. Planificação da aula de <i>Brainstorming</i> sobre as Marchas Populares	144
Tabela 21. Planificação da aula dos ritmos com a canção “S. João Bonito”	150
Tabela 22. Planificação da 1. ^a sessão da análise das letras de uma Marcha Popular	152
Tabela 23. Planificação da 2. ^a sessão da análise das letras de uma Marcha Popular	155

Tabela 24. Planificação da aula de identificação no mapa dos bairros estudados	158
Tabela 25. Avaliação dos objetivos gerais do PI (diagnóstico).....	176
Tabela 26. Avaliação dos objetivos gerais do PI (após intervenção).....	178
Tabela 27. Avaliação da aula do <i>Brainstorming</i> sobre as Marchas Populares	184
Tabela 28. Avaliação da 1. ^a sessão da análise as letras de uma Marcha Popular	185
Tabela 29. Avaliação da 2. ^a sessão da análise das letras de uma Marcha Popular ..	186
Tabela 30. Inferências sobre o Bairro da Alfama relativamente à primeira questão geral	187
Tabela 31. Inferências sobre o Bairro da Mouraria relativamente à primeira questão geral.....	187
Tabela 32. Inferências sobre o Bairro Alto relativamente à primeira questão geral	188
Tabela 33. Inferências sobre o Bairro da Alfama relativamente à segunda questão geral.....	188
Tabela 34. Inferências sobre o Bairro da Mouraria relativamente à segunda questão geral.....	189
Tabela 35. Inferências sobre o Bairro Alto relativamente à segunda questão geral ...	189
Tabela 36. Avaliação da atividade da identificação dos bairros no mapa.....	190
Tabela 37. Avaliação da atividade dos ritmos com a canção “S. João Bonito”	191

ABREVIATURAS

AEC	Atividade de Enriquecimento Curricular
CAF	Componente de Apoio à Família
CEB	Ciclo do Ensino Básico
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PI	Plano de Intervenção
PE	Projeto Educativo
PES	Prática de Ensino Supervisionada
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
TPC	Trabalhos de Casa
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, integrada no plano de estudos do 2.º semestre do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação de Lisboa, surge o presente Relatório Individual. Este tem como objetivo apresentar e refletir sobre a intervenção educativa realizada numa turma do 3.º ano de escolaridade, numa escola localizada no centro histórico de Lisboa. Esta prática foi realizada por um par de estágio, durante um período de dois meses aproximadamente

O presente documento encontra-se organizado em seis capítulos e respetivos subcapítulos.

No primeiro capítulo explicitam-se os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados, encontrando-se este subdividido em três fases, a primeira respeitante aos dados recolhidos antes da intervenção e que sustentaram a construção do projeto, a segunda, relativa à implementação do projeto e, a terceira, após a intervenção pedagógica.

O segundo capítulo diz respeito à caracterização do contexto socioeducativo e à identificação da problemática, nomeadamente as principais características do meio local, da escola, da turma e da sala de aula. Faz-se também referência às finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica, à gestão dos tempos, conteúdos, materiais e espaços de aprendizagem e à estruturação da aprendizagem e diferenciação do trabalho pedagógico. Integra ainda este capítulo uma avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos, no que diz respeito às diferentes áreas disciplinares e às competências sociais, bem como ao tema de investigação desenvolvido.

No terceiro capítulo serão contempladas as potencialidades e fragilidades encontradas no respetivo grupo de crianças, sendo a partir destas últimas que emerge a problemática que orientou a intervenção e se definem os respetivos objetivos gerais que a sustentam.

Relativamente ao quarto capítulo, este diz respeito à identificação e fundamentação do tema em estudo. Este estará dividido em vários subcapítulos onde irão ser apresentadas teorias de diversos autores para justificar cada prática pedagógica realizada.

Quanto ao processo de intervenção educativa, este surge no quinto capítulo. Organiza-se em dois subcapítulos, (i) os princípios orientadores do Plano de Intervenção (PI) e (ii) as estratégias globais de intervenção.

Por fim, o sexto capítulo remete para a análise de resultados onde é realizada a avaliação das aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas curriculares, a avaliação dos objetivos gerais do plano de intervenção, do tema de investigação e, por fim, a avaliação de um momento posterior que ocorreu cinco meses após a intervenção.

No final do presente relatório surgem os anexos, que dizem respeito a todos os documentos e recursos que surgem mencionados ao longo do corpo do texto.

1. METODOLOGIA: MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO

Neste capítulo apresenta-se a metodologia utilizada para a realização da prática pedagógica e deste relatório, explicitando e fundamentando os métodos e as técnicas de recolha e tratamento de informação que foram mobilizados. Definimos a recolha de informações “como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação. . .” (Roegiers, 1999, p.17).

O processo de intervenção pedagógica decorreu de acordo com três fases: (i) a observação e caracterização do contexto socioeducativo; (ii) a intervenção e (iii) a avaliação do P.I. Este foi um trabalho que metodologicamente se aproximou de uma investigação-ação por se tratar de “um estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior” (Elliot, 1991, citado por Afonso, 2005, p. 74). Ainda de acordo com Corey, (citado por Afonso, 2005), a investigação-ação procura estudar os problemas, com o objetivo de orientar, corrigir e avaliar as decisões e ações.

Desta forma, este trabalho apresenta um carácter qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994) uma investigação qualitativa surge da observação direta de um ambiente natural e espontâneo. Flick (2005) acrescenta que uma investigação qualitativa “abstém-se de utilizar métodos específicos de colecta de dados, para além do registo de situações quotidianas” (p.179) sendo que, de acordo com o mesmo autor, o método de investigação qualitativa visa a interpretação do texto, neste caso, na interpretação de todos os recursos que vão ser aqui referidos.

De seguida, irão ser apresentados e fundamentados os métodos e técnicas privilegiadas para a recolha e tratamento de dados em cada uma das três fases da intervenção pedagógica.

Tabela 1

Métodos e técnicas de recolha e tratamento de informação

Fases do Projeto		Métodos e Técnicas de Recolha de Informação	Métodos e Técnicas de Tratamento de Informação
1. Observação (caracterização do contexto socioeducativo)	A escola	- Observação - Análise documental	- Análise de conteúdo
	A prática pedagógica do professor cooperante	- Observação - Entrevista ao professor cooperante - Conversas informais com o professor cooperante	- Análise de conteúdo
	A turma	- Observação - Análise das produções dos alunos - Grelhas de observação - Entrevista ao professor cooperante - Conversas informais com o professor cooperante - Inquérito por questionário	- Análise de conteúdo - Tratamento estatístico
2. Intervenção	As aprendizagens	- Observação - Análise das produções dos alunos - Grelhas de observação	- Análise de conteúdo - Tratamento estatístico
	Os objetivos gerais do P.I.	- Observação - Análise das produções dos alunos - Grelhas de observação	- Análise de conteúdo - Tratamento estatístico
	O estudo	- Observação - Análise das produções dos alunos - Grelhas de observação	- Análise de conteúdo
3. Avaliação do P.I.	As aprendizagens	- Dados recolhidos ao longo da intervenção, através dos métodos e técnicas de recolha de dados referidos anteriormente - Entrevista Focus-grupo	- Análise de conteúdo - Tratamento estatístico
	Os objetivos gerais do P.I.		- Análise de conteúdo - Tratamento estatístico
	O estudo		- Análise de conteúdo

Na primeira fase, correspondente ao período de observação e caracterização do contexto socioeducativo, pretendeu-se recolher informações sobre a escola, a prática do professor cooperante e a turma.

Começando pelos métodos e técnicas utilizados para a recolha de informações relativas à **escola** podemos referir que a observação e a pesquisa documental, nomeadamente a análise do Projeto Educativo do Agrupamento, foram ferramentas essenciais para a sua caracterização. Esta última consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação. Segundo Lee, (citado por Afonso, 2005) uma das grandes vantagens desta técnica reside no facto desta ser uma metodologia não interferente, isto é, o investigador não recolhe a informação diretamente dos sujeitos investigados.

Relativamente à observação, podemos desde já referir que a mesma esteve na base de todas as recolhas de informação. Segundo Hortas, Campos, Martins, Cruz e Vohlgemuth (2015-16) esta técnica de recolha de dados é aquela em que “o próprio investigador procede diretamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (p.18). É uma técnica particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (Afonso, 2005).

Através desta foi então possível, nesta fase, conhecer a dinâmica do grupo e do professor cooperante, bem como as diversas competências dos alunos. Assim, as técnicas de observação utilizadas foram a participante, quanto à participação do observador, e a naturalista, quanto ao processo utilizado, esta última caracterizando-se “pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física, deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2005, p. 43)

De acordo com Sousa e Batista (2011), esta técnica pressupõe a utilização de alguns métodos, entre eles estão os categoriais, descritivos e narrativos. Podemos então começar por referir que os métodos categoriais recorrem a unidades de observação predefinidas, como por exemplo grelhas de observação com as suas categorias.

É ainda necessário referir que foram registadas algumas notas de campo (Anexo A), não só permitindo o auxílio na caracterização da escola, mas também de modo a sermos capazes de recolher informações acerca da turma e do docente titular.

Para a caracterização da **prática pedagógica** do professor titular, para além da observação e notas de campo já referidas, também foram utilizadas a entrevista (Anexo B) e conversas informais com o mesmo.

A entrevista realizada foi semiestruturada e contemplou uma descrição mais pormenorizada acerca da turma e do seu funcionamento. Este método de recolha de dados consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com pessoas cuidadosamente selecionadas. Através dele o indivíduo pode ser interrogado sobre os seus atos, as suas ideias ou os seus projetos (Sousa & Batista, 2011). De acordo com os mesmos autores, podemos justificar a utilização da entrevista semiestruturada, tendo em conta que a mesma, apesar de ter um guião com um conjunto de perguntas a abordar, o entrevistado é detentor de alguma liberdade. Para além disto, o tipo de questões utilizadas na presente entrevista foi do tipo questões abertas, em que o

entrevistado teve a possibilidade de exprimir e justificar livremente a sua opinião, o que contrasta com as questões do tipo fechadas.

Para além disto, foram utilizadas conversas informais que se estabeleceram com o docente titular, estas foram importantes na medida em que nos deram certas informações que não constavam nos documentos até então referidos.

Para elaborar uma caracterização da **turma**, além das técnicas já abordadas neste texto e que também estão contempladas nesta fase, foram utilizadas as produções dos alunos, grelhas de observação e o inquérito por questionário.

Primeiramente, a análise das produções dos alunos (fichas de avaliação, fichas de trabalho, caderno diário, etc) tornou-se essencial na medida em que nos permitiu ter acesso a outras informações da turma e, por sua vez, permitiu-nos preencher de uma maneira mais fidedigna as grelhas de observação respeitantes às suas competências escolares e sociais (Anexo C e D).

Com a utilização destes dois recursos não foi necessário realizar fichas diagnósticas para avaliar as competências escolares, contudo, tendo em conta alguma falta de informação existente nos documentos do professor titular, foi necessário realizar um inquérito por questionário aos alunos (Anexo E), onde, através de questões de resposta múltipla e resposta aberta, manifestaram os seus interesses e opiniões acerca do contexto escolar. Segundo Hortas, Campos, Martins, Cruz e Vohlgemuth (2015-16), num inquérito por questionário colocam-se questões relativas à situação social, profissional ou familiar, às opiniões, às atitudes em relação a questões humanas e sociais, às expectativas, ao nível de conhecimento sobre um determinado tema, ou ainda qualquer outro aspeto do interesse do investigador. Posteriormente, esta informação foi organizada em gráficos de modo a facilitar a análise dos dados recolhidos (Anexo F), pois “realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (Sousa & Batista, 2011, p.90).

Na segunda fase, a recolha de dados teve como principais objetivos a avaliação das aprendizagens dos alunos e dos objetivos gerais delineados tanto para o P.I. como para o estudo. Relativamente aos métodos e técnicas de recolha de dados, privilegiou-se, à semelhança do que sucedeu na primeira fase, a observação, a análise das produções dos alunos e, por conseguinte as grelhas de avaliação. É fundamental ressaltar que para cada atividade realizada foram realizadas grelhas de avaliação com o objetivo de avaliar todas as aprendizagens efetuadas em cada uma.

Sendo que a recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho de investigação, a análise de todos os dados recolhidos ao longo da intervenção apareceu na última fase deste trabalho, a avaliação. Harry Wolcott (citado por Afonso, 2005) afirma que “o maior problema do investigador principiante não é o de saber como vai recolher os dados, mas sim o de imaginar o que fazer com os dados que obteve” (p. 111), sendo esta a fase que mais problemas traz ao investigador. Neste sentido, salienta-se que, quer para a avaliação das aprendizagens, quer para a dos objetivos gerais do P.I. e do estudo relacionado com as marchas populares, as grelhas de observação e as produções dos alunos foram instrumentos fundamentais para se proceder à mesma.

Nesta última fase, foi também elaborada uma avaliação dos conhecimentos dos alunos após, aproximadamente, quatro meses da nossa intervenção. Para isso, foi realizada uma entrevista focus-grupo, uma técnica que segundo Hunt e Livingstone (1996) pode ser entendida e utilizada como “simulações dos discursos e conversas do dia-a-dia, ou como um método quase naturalista de estudo da génese das representações sociais e do conhecimento social em geral” (citado por Flick, 2005, p. 123). O que distingue esta técnica de recolha de dados, da entrevista acima mencionada é a seleção dos participantes, uma vez que o número ideal situa-se entre os 6 e 8, sendo que o grupo deve ser relativamente homogéneo mas ao mesmo tempo garantir uma certa diversidade. Pois, grandes desequilíbrios ao nível de classes sociais ou a nível de formação pode levar à inibição de certos participantes (Sousa & Batista, 2011).

No que diz respeito aos métodos e técnicas de tratamento de dados, privilegiou-se, para todas as fases deste trabalho, a análise de conteúdo e o tratamento estatístico. O primeiro, destinado à análise de dados de natureza qualitativa, é caracterizado por ser “um processo muito mais ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2005, p. 118). Já o tratamento estatístico é utilizado para a análise de dados de natureza quantitativa que, apesar de terem tido um enfoque menor neste trabalho, surgiram aquando da análise das grelhas de observação das atividades realizadas pelos alunos e dos objetivos gerais do plano de intervenção e do presente estudo.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO E IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

2.1. O meio local, a escola e a turma

O Agrupamento de Escolas a que pertence a instituição escolar abrange, segundo o Projeto Educativo (PE) (2011), um **território** com 14 freguesias na área envolvente da baixa lisboeta. De acordo com os Censos (2011), a Freguesia de Santo António (freguesia onde se insere a escola) é composta por cerca de 11 800 habitantes e, apesar da maior parte apresentarem idades compreendidas entre os 15 e 64 anos, a freguesia acompanha a tendência nacional e apresenta uma população envelhecida.

Em termos de escolaridade, a população tem um nível de ensino médio-alto, sendo que, 38% dos habitantes da freguesia de Santo António têm o ensino superior completo e, apenas 2% são analfabetos.

O território em questão faz parte de um meio cultural rico e é considerado, por si só, um “global monumento”, sendo usualmente considerado um dos locais mais bonitos de Lisboa. Este tem funcionado como uma montra, simultaneamente, do seu passado e do seu presente. Assim, esta área, que já foi candidata a património mundial, é um dos pontos turísticos mais concorridos da capital, por se fazer valer pelos seus equipamentos culturais - museus, cinemas, teatros, bibliotecas, galerias, *ateliers* e palácios, pelo património cultural - pelos vestígios arqueológicos, arquitetónicos e monumentos e ainda pelos seus espaços verdes, esplanadas e quiosques, parques infantis e recreativos (Câmara Municipal de Lisboa, 2016).

A **Escola** Básica onde decorreu a intervenção educativa acolhe aproximadamente 276 alunos. Sendo que 17% são imigrantes ou descendentes de imigrantes, perfazendo um total de 32 diferentes nacionalidades, sendo a maioria proveniente de países com o Português como língua oficial (Brasil e Países Africanos / PALOP).

A escola funciona em regime de horário normal (das 9h às 16h), com 5 horas de atividades letivas que são lecionadas em regime de monodocência e ainda dois tempos diários de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Para além disto, a escola também possui a Componente de Apoio à Família (CAF) que funciona todos os dias, antes e depois das atividades letivas, bem como nas interrupções letivas.

Relativamente às suas infra-estruturas, a escola possui uma sala de Jardim de Infância, oito salas de aula, um refeitório, uma sala de professores, uma sala de auxiliares de ação educativa, três casas de banho e uma sala de reprografia, um recreio coberto, um parque infantil e um campo de futebol.

Apesar das dificuldades socio-económicas apresentadas pelos alunos do agrupamento, sabe-se que a presente escola não está inserida no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Em consonância com esta ideia, afirma-se que, de uma forma geral, os alunos não apresentam problemas de insucesso, absentismo ou de indisciplina característicos de escolas inseridas em território TEIP e os seus Encarregados de Educação apresentam um nível socioeconómico médio-alto. Como está explícito no Projeto Educativo (2011), “as taxas de carência económica dos agregados familiares não são idênticas nos diferentes ciclos de escolaridade” (p. 10). Estes, também na sua maioria, revelam interesse pela vida escolar dos seus educandos, o que se traduz numa participação ativa nas aprendizagens efetuadas na sala de aula, sendo este um dos princípios adotados pelo Agrupamento: “com vista ao sucesso escolar e melhor integração social dos alunos, é também prioridade dos órgãos de gestão prosseguir o objetivo de estreitamento das relações e colaboração entre a escola e a família” (s.a., 2011, p. 16).

Tendo em conta o leque diversificado de serviços que o meio tem para oferecer, o Agrupamento refere que é uma prioridade dos órgãos de gestão “a articulação com vários atores da comunidade educativa, com quem estabelece contactos e reúne regularmente, nomeadamente: Câmara Municipal de Lisboa, Juntas de Freguesia, Centros de Saúde, Santa Casa da Misericórdia, Rede Municipal de Bibliotecas de Lisboa, Associações Culturais, Recreativas e Desportivas, Associações de Pais” (s.a., 2011, p. 16). Assim sendo, o Agrupamento tem como missão “propiciar atividades pedagógicas inovadoras e desenvolver no aluno a capacidade de pensar e expressar-se com clareza, solucionar problemas e tomar decisões com responsabilidade, garantindo a satisfação dos alunos e das famílias pela qualidade do seu ambiente interno e pelas suas relações externas” (s.a., 2011, p. 19).

A **sala de aula** onde decorreram a maior parte das atividades letivas apresenta dimensões adequadas e uma boa iluminação, permitindo uma fácil circulação dos alunos e do professor titular, bem como boas condições de luminosidade. No que diz respeito ao mobiliário disponível (Anexo G), a sala possui duas mesas destinadas ao professor titular, dois armários que servem para arrumar o material escolar, uma estante

que é utilizada para guardar material de expressão plástica e livros infantis e uma mesa de grandes dimensões utilizada para colocar os manuais escolares dos alunos.

As paredes da sala de aula estão cobertas de materiais produzidos pelos alunos nas diversas áreas, evidenciando a importância que o professor titular atribui aos vários saberes do currículo e a valorização que faz das produções dos alunos, assim como do envolvimento destes na organização da sala.

Relativamente à disposição das mesas de trabalho não foi possível verificar uma organização fixa, algumas mesas, por vezes, estão isoladas, ao passo que outras formam grupos ou filas. No entanto, apesar de não existir uma disposição rígida e lugares já estipulados, o docente organiza os alunos atendendo ao seu nível cognitivo e ao seu comportamento, e dessa forma cria grupos ou filas heterogêneas, garantindo um equilíbrio nas interações, permitindo que um aluno com mais dificuldades na realização de uma determinada atividade possa socorrer-se de um colega que, por sua vez, não apresente dificuldades na mesma. Outro motivo referido pelo docente, que justifica esta organização, decorre das possibilidades de diversificar as interações no grupo turma. Assim, o professor procura fomentar uma aprendizagem cooperativa na sala de aula que, de acordo com Freitas e Freitas (citado por Carvalho & Freitas, 2010), comporta diversas vantagens, já que contribui para uma melhoria das aprendizagens, das relações interpessoais, da autoestima, das competências de pensamento crítico, da capacidade em aceitar as perspetivas dos outros, bem como despertar maior motivação perante as atividades escolares.

A **turma** na qual foi implementado o Projeto de Intervenção encontra-se no 3.º ano de escolaridade e é composta por vinte e quatro alunos (9 raparigas e 15 rapazes) com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos. Todos estes elementos que compõem o grupo residem na área central de Lisboa, no entanto, existem algumas diferenças quanto às suas origens, visto que dois deles são oriundos da Índia e um deles do Brasil e, como integraram a turma há pouco tempo, as suas adaptações ao processo de ensino e aprendizagem ainda se encontram em desenvolvimento.

Quanto aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) sabe-se que apenas um aluno apresenta problemas ao nível da dicção de palavras, pelo que precisa de apoio de um terapeuta da fala, no entanto, este problema não parece afetar as suas aprendizagens relacionadas com a Língua Portuguesa.

Relativamente ao comportamento da turma, verificou-se que todos, à exceção de dois casos em particular, apresentam uma atitude correta dentro e fora da sala de

aula, transparecendo que conhecem bem os limites do errado e do aceitável. Já no que se refere aos momentos dedicados à sua participação, o grupo de crianças revela-se razoavelmente participativo, sendo que o fazem maioritariamente quando solicitados e não por iniciativa própria, expressando-se de forma pouco audível.

Por outro lado, fora da sala de aula, averiguou-se que os alunos brincam de forma diferenciada quanto aos géneros e as suas brincadeiras incluem maioritariamente os jogos e situações de faz de conta. Na psicologia, no que respeita ao desenvolvimento da interação entre pares, as crianças da idade escolar (entre os seis e os doze anos), embora também brinquem ao “faz de conta”, começam a brincar de uma forma mais organizada. Estes são chamados os “jogos de regras”, que implicam um novo nível de compreensão, pois, mobilizam a moralidade que assenta num sistema de regras, no sentido em que as crianças sentem satisfação ao ganhar através de competições estabelecidas. No que se refere à conceção de amizade para crianças destas idades, esta é baseada na ajuda e apoio unidirecional, bem como na identificação sexual, acabando por progredir para um sentimento de pertença e aceitação social (Covas, 2011).

Sobre as **finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica** do professor titular, foi possível identificar, através das observações efetuadas e das conversas informais com o professor, que o mesmo preza pelas aprendizagens que se desenvolvem a partir das vivências dos alunos, estabelecendo relações com o seu dia-a-dia e procurando tornar as aprendizagens mais significativas.

Outra das intencionalidades educativas presentes na prática pedagógica do professor cooperante é a promoção da autonomia dos alunos. Como o mesmo referiu na entrevista (Anexo B) aquando do momento de observação: “a minha única estratégia é dar-lhes ferramentas para que eles sejam autónomos . . . Autonomia é a base de tudo na vida”. Para Piaget (citado por Oliveira, 1999, p. 62), “o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos é, no final, a construção de um caminho pessoal para a autonomia em relação ao “outro” e ao mundo das coisas”, pelo que este princípio coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. São exemplo desta atitude na sala de aula, os momentos em que os alunos negociam com o professor a forma como vão realizar as tarefas, ou os momentos em que os alunos procuram as respostas para as suas dúvidas através da pesquisa em diferentes fontes ou através da ajuda dos colegas e, como tal, podemos afirmar que o docente não se assume como aquele que só ensina conteúdos,

mas como aquele que também conduz os alunos na descoberta, sozinhos ou em conjunto com os seus pares. Segundo Kennedy (citado por Oliveira, 1999, p. 66)

a educação deve possibilitar a exploração do auto-conhecimento do aluno e desenvolver as suas potencialidades pessoais e de grupo. De facto, a autonomia não implica necessariamente um trabalho isolado, pelo contrário, envolve a capacidade de trabalhar com os outros, de saber partilhar os saberes e as competências.

Quanto à forma como são organizadas as **atividades de ensino e aprendizagem**, podemos referir que, no que diz respeito ao tempo e aos conteúdos a serem trabalhados, estes encontram-se estipulados numa agenda semanal construída pelo docente titular (Anexo H), afixada num placar de cortiça junto à secretária do professor. É também possível verificar que as áreas disciplinares de Português e Matemática são não só as que têm mais horas atribuídas, como também são lecionadas no período da manhã, sendo que a tarde é destinada para as áreas disciplinares de Estudo do Meio e Expressões. Já no que se refere às horas destinadas para apoio ao estudo, estas surgem como um recurso para a finalização de algumas tarefas ou fichas em atraso, sendo que os alunos, nesses momentos, são acompanhados pelo professor titular.

Ainda no que se refere à organização das atividades, no decorrer do período de observação, notou-se que as aulas nem sempre tinham a mesma sequência, tendo-se verificado a existência de momentos expositivos, seguidos de momentos de trabalho autónomo que variaram na sua tipologia: trabalho de grupo, a pares ou individual.

Já no que diz respeito à **gestão do espaço** da sala de aula, não é possível distinguir diferentes espaços de trabalho, sendo que todas as tarefas são realizadas nas mesas de trabalho dos alunos. Acresce ainda, de acordo com o que foi possível observar e tendo em conta o testemunho do professor titular, que as atividades letivas da sua responsabilidade são, maioritariamente, realizadas dentro da sala de aula.

Relativamente aos **materiais educativos**, cada aluno tem dois cadernos de registo de aprendizagens (um a ser utilizado na escola e outro em casa), assim como uma pasta destinada aos trabalhos realizados ao longo do ano. Para a consolidação das aprendizagens, utilizam-se os manuais escolares adotados pelo agrupamento para o 3.º ano de escolaridade, sendo que esses recursos são encarados como auxiliares da atividade letiva, pelo que sempre que o professor considerar necessário ou indispensável, recorre a outros textos ou a demais documentação produzida e/ou

pesquisada. Na sala de aula existe um computador, contudo é visível que a mesma carece de recursos audiovisuais.

Importa ainda salientar que, independentemente das tipologias de trabalho adotadas, o recurso às conversas e ao diálogo é frequente. Em alguns momentos a concretização de tarefas é interrompida, para que seja possível discutir assuntos relacionados com as brincadeiras ou conflitos dos alunos, quer no recreio, quer fora da escola. Assim, nestes momentos, o docente transmite alguns valores às crianças, contribuindo, dessa forma, para a sua formação pessoal. Sobre esta ideia, Piaget (citado por Dell'Ágli, 2008) defende que o desenvolvimento intelectual dos indivíduos não se encontra separado dos aspetos afetivos, sociais e morais e a escola ao autointitular-se como uma instituição formadora, não se pode eximir da responsabilidade de prever nas suas metodologias e princípios as dimensões afetivas, morais e sociais, fundamentais na construção da identidade da criança, além da dimensão intelectual e cognitiva.

No que se refere à **estruturação e diferenciação do trabalho pedagógico**, sendo o grupo de crianças composto por alunos que têm diferentes níveis de aprendizagem, durante as semanas de observação foi possível denotar a existência de diferenciação do trabalho pedagógico por parte do docente. Assim, tendo em conta que a turma possui três alunos não nativos, que revelam ter dificuldades no domínio da língua, não se encontrando no mesmo nível de aprendizagem que a generalidade da turma, estes realizam fichas de trabalho/tarefas diferenciadas das do restante grupo. Estas tarefas são realizadas, maioritariamente, com o apoio do professor, contudo, o mesmo tenta sempre que os alunos ganhem autonomia para a realização do seu trabalho.

Na **avaliação das aprendizagens** realizadas pelos alunos é adotada uma atitude formativa, contínua e sistemática através da realização de fichas de trabalho individuais que são corrigidas pelo professor à medida que são concluídas. O professor também privilegia a avaliação sumativa, realizando fichas de avaliação para cada área disciplinar, no final de cada período, que lhe permitem posicionar os alunos relativamente às aprendizagens realizadas nos diferentes conteúdos lecionados.

É também importante referir a valorização que o professor titular atribui à realização dos Trabalhos de Casa (TPC) que são enviados diariamente, com exceção da sexta-feira. E, neste caso, os mesmos também são um importante instrumento de avaliação já que o professor verifica e corrige diariamente estas tarefas.

Quanto à avaliação dos comportamentos e atitudes, apesar de não existir nenhum instrumento em que seja registada diariamente, o professor fá-lo oralmente com os mesmos, refletindo com eles sobre as questões relevantes.

2.2. Identificação das potencialidades e fragilidades do grupo

As potencialidades e fragilidades do grupo foram analisadas ao nível das competências sociais e das diferentes áreas disciplinares, Português, Matemática, estudo do Meio, Expressões Artísticas e Educação Físico-Motora.

A avaliação diagnóstica das **aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas disciplinares** (Anexo D) foi realizada durante as três semanas de observação. Para esta avaliação foram utilizados os registos do professor cooperante relativamente à avaliação sumativa do 2.º período (Anexo I). Sendo que o último momento de avaliação decorreu aquando das semanas de observação.

Assim, através da consulta dos documentos disponibilizados pelo professor titular, no que diz respeito às competências escolares da turma, verificou-se que no 2.º período, ao nível da Matemática, o número de alunos que obteve a qualificação “Satisfaz” foi superior ao número de alunos que alcançou esse mesmo resultado em Português e Estudo do Meio, áreas que registam níveis de aproveitamento superiores. No imediato, parece existirem mais dificuldades em Matemática que em Português e Estudo do Meio. Esta afirmação também é sustentada na maior frequência de resultados situados nos níveis “Bom” e “Muito Bom” nessas duas áreas, por comparação à primeira. Resta ainda salientar que, de acordo com os resultados dos testes de avaliação, embora sejam muito semelhantes os resultados obtidos em Português e em Estudo do Meio, os alunos apresentaram melhores resultados de aprendizagem ao nível da segunda área curricular mencionada. Para complementar a informação existente, foram realizados questionários aos alunos sobre os seus gostos, facilidades e dificuldades e, de facto, na análise dos resultados a maioria respondeu que tinha mais dificuldades em Matemática, apesar de o mesmo número de alunos ter referido que esta era a área curricular de que mais gostava e a de que menos gostava (Anexo F). Relativamente à Expressões Artísticas e Físico-Motora, registou-se a facilidade dos alunos na produção de materiais com fins comunicativos, na pintura e na produção de melodias com instrumentos. Contudo, revelam algumas dificuldades na expressividade vocal e corporal.

Sobre as **competências sociais** e transversais ao currículo, a análise da grelha de observação preenchida (Anexo C), permite verificar que quanto à autonomia, os

alunos, na sua maioria, trabalham bem de forma individual, sendo muito raro solicitarem o apoio do professor. Quanto à responsabilidade, estes mostraram ser assíduos, pontuais e cumpridores das suas tarefas, sendo poucas as exceções. Em termos de cooperação, observou-se que os vários elementos da turma se ajudam facilmente uns aos outros na concretização das tarefas e que partilham o material sem qualquer conflito. Quanto ao relacionamento entre aluno-aluno e aluno-professor, notou-se a existência de uma boa relação entre todos os intervenientes, pois, os alunos também aceitam facilmente as críticas uns dos outros, bem como as do professor embora em situações de conflito recorram mais vezes ao docente como gestor de conflitos que aos colegas, o que é natural, tendo em conta as suas idades. Segundo Piaget (citado por Covas, 2011), nestas idades as crianças manifestam uma moral heterónoma, na medida em que a regra é arbitrária e veiculada pelo adulto.

Com base nas notas de campo, nos documentos do professor e nas conversas informais com o mesmo, bem como nas grelhas de observação utilizadas, identificámos as potencialidades e fragilidades dos alunos que se encontram resumidas na tabela em anexo (Anexo J). Em síntese, no campo das aprendizagens realizadas nas diferentes áreas curriculares as principais fragilidades situam-se ao nível da expressão do oral, articulação e projeção de voz, produção de texto e correção ortográfica (no Português); no cálculo e resolução de operações e resolução de problemas (na Matemática); na identificação vestígios do passado do meio local (no Estudo do Meio) e na expressão vocal e corporal (na Expressão Musical). Já as potencialidades situam-se no âmbito da compreensão do oral e conhecimento explícito da língua (no Português); na organização e tratamento de dados (na Matemática); na classificação de animais de acordo com as suas características externas e modos de vida (no Estudo do Meio) e na elaboração de expressões comunicativas e produção de melodias com instrumentos (nas Expressões). Sobre as potencialidades dos alunos no domínio das competências sociais destacam-se aquelas que se relacionam com a autonomia, responsabilidade, comportamento, estabelecimento de relações sócio-afetivas e interesse pelas aprendizagens. Já as dificuldades identificadas no grupo situam-se ao nível da comunicação de aprendizagens (oral e escrita) e da expressão oral (produção de discursos audíveis), assim como na participação por iniciativa própria.

A caracterização do grupo conduziu-nos à formulação de uma questão-problema central para o PI, *que estratégias implementar no sentido de desenvolver a comunicação dos alunos no processo pedagógico?* A justificação da pertinência desta questão será

apresentada no ponto seguinte, quando definirmos e fundamentarmos a problemática e objetivos da intervenção.

3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

Segundo Sousa e Baptista (2011, p. 104), a problemática “é uma maneira de interrogar os fenómenos” e, por isso, a sua definição para o contexto educativo de uma sala de aula irá corresponder à identificação de uma situação comum à turma, suscitada pelas fragilidades identificadas, ou por uma interrogação do grupo, que carece de uma resposta pedagógica.

3.1. O projeto de Intervenção: questão-central, propostas de ação e objetivos gerais

Assim, de acordo com as potencialidades e fragilidades encontradas (Anexo J), a **questão-problema** central *que estratégias implementar no sentido de desenvolver a comunicação dos alunos no processo pedagógico?* teve origem no diagnóstico das competências transversais do currículo, em particular na observação dos momentos de discussão de ideias, em grande grupo. Nestes momentos a maioria dos alunos só participava quando solicitado e, muitos faziam-no num tom pouco audível. Tornou-se evidente que a comunicação dentro da sala de aula deveria ser melhorada, uma vez que o desenvolvimento da mesma é de extrema importância. Acresce, ainda, que a implementação de estratégias promotoras da comunicação foi reforçada pelo facto da turma incluir crianças que não têm o Português como língua materna, tendo um desses alunos chegado à turma apenas no final do 2.º período. Estes alunos, realizam frequentemente tarefas diferentes dos restantes colegas sendo, por norma, pouco envolvidos no processo de comunicação que acontece na sala de aula entre professor-alunos e alunos-alunos.

No sentido de justificar a questão formulada, mobilizamos as notas de campo retiradas aquando do período de observação, nas quais a fragilidade dos alunos quanto à comunicação na sala de aula já era notada. Nestas notas, a situação não surge associada ao receio de expor os conhecimentos, quer para o grande grupo, quer para

a professora, uma vez que sempre foi manifesto o envolvimento nos diálogos referentes a temas do cotidiano. A fragilidade comunicativa apresentada pela maioria dos alunos, associa-se à explicitação do que compreendem, do que não compreendem ou das curiosidades inerentes a um determinado conteúdo, parece resultar do seu pouco envolvimento no processo de comunicação das aprendizagens.

A resposta à problemática definida implica a formulação de um conjunto de **propostas de ação** que se constituíram como pontos de referência do PI. Estes vieram, posteriormente, facilitar a identificação dos objetivos gerais, bem como das estratégias mobilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, as propostas delineadas para as diferentes áreas curriculares foram: (i) desenvolver a comunicação matemática através da resolução de problemas; (ii) promover a comunicação matemática através da discussão de estratégias de cálculo mental; (iii) desenvolver a comunicação ao nível do Estudo do Meio através de atividades práticas e da análise de imagens referentes ao projeto “(Re)Descobrir Lisboa”; (iv) desenvolver a comunicação e as competências de expressão oral ao nível do Português através da dinamização de atividades de leitura e escrita, inerentes a uma sequência didática; (v) desenvolver a comunicação e a expressão oral nas áreas de Expressão através do teatro; (iv) e, desenvolver a comunicação e a expressão oral, através da realização de projetos de trabalho.

Decorrentes das propostas apresentadas, definem-se os três **objetivos gerais** para o PI, procurando articular a problemática identificada e o desenvolvimento de um conjunto de competências gerais pelos alunos, a saber:

A. Desenvolver competências de explicitação de conhecimentos, oralmente e por escrito

B. Produzir discursos de forma audível e clara.

C. Participar ativamente, por iniciativa própria, no processo pedagógico e nos momentos de discussão.

Quanto ao primeiro objetivo geral, a sua pertinência justifica-se pela importância que a comunicação assume no contexto da sala de aula, na medida em que “através da comunicação as ideias tornam-se objectos de reflexão, aperfeiçoamento, reflexão, discussão e correcção” (APM, 2007, p. 6) e, por isso, “o processo de comunicação também contribui para a construção de significado e para consolidação das ideias e, ainda, para a sua divulgação” (APM, 2007, p. 6).

A mesma importância também é dada por Cazden (citado por Carvalho, 2002, p. 173), para o autor “os comportamentos de comunicação, que formam complexos sistemas e estão instalados nas nossas vidas, vinculam-nos de uma forma interactiva “aos outros”, nos múltiplos contextos em que cada um de nós se vai encontrando”. A comunicação (num sentido amplo) afirma-se como um instrumento que possibilita a emissão e a receção de informação, a expressão de sentimentos e opiniões, bem como a concretização de atitudes, atravessando, assim, um leque variado de dimensões do comportamento humano. Em suma, a competência comunicativa pode ser entendida como “o conjunto de pré-condições, conhecimentos e regras que fazem com que qualquer indivíduo seja possível e realizável significar e comunicar” (Sonino, citado por Bitti & Zani, 1993, p. 19).

Assim sendo, o desenvolvimento das competências de comunicação dos alunos, associado aos conteúdos, é crucial para que estes sejam bem-sucedidos nas suas aprendizagens.

Todavia, facilmente se compreende que uma boa comunicação depende de uma correta expressão linguística, pois, para que a comunicação aconteça é necessária a troca de mensagens entre dois ou mais intervenientes. Assim, e tendo em conta as fragilidades de projecção de voz que os alunos apresentam, é importante que estes desenvolvam a sua expressão oral, isto é, a

“capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conforme à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interacção comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação” (Ministério da Educação, 2009, p. 16).

A pertinência do objetivo geral B - “produzir discursos de forma clara e audível” - é explicada, não só pela importância do desenvolvimento dessa competência, mas também por se revelar fundamental o processo de comunicação dentro da sala de aula.

O objetivo geral C – “participar ativamente, por iniciativa própria, no processo pedagógico e nos momentos de discussão” – torna-se fundamental para responder à problemática definida, uma vez que é através dos momentos de participação, que os alunos irão comunicar as suas aprendizagens. Por outras palavras, os processos de participação e comunicação complementam-se. Na perspetiva de Amor (citado por Guerra, 2009) refere que quanto mais ricas e diversificadas forem as situações experienciadas por um indivíduo, mais alargada e especializada será a sua competência

comunicativa. É então fundamental que o professor crie momentos e condições que visem o exercício da palavra, com propósitos diversificados de modo a motivar a participação dos alunos.

3.2. O projeto de investigação: questão-central, propostas de ação e objetivos gerais

Integrada na questão-problema que norteia a intervenção desenhada no PI, nas propostas de ação definidas, em particular “desenvolver a comunicação e a expressão oral, através da realização de projetos de trabalho” e nos objetivos gerais do PI, situamos agora a **temática de investigação** que deu nome a este relatório “*A Marcha é Linda! A música como meio de (re)construção das relações com o território*”. Esta surgiu da oportunidade de desenvolver com a turma um projeto de trabalho no âmbito da música popular, mais especificamente das Marchas Populares de Lisboa.

No âmbito da participação da turma no arraial da escola, que decorre no final de cada ano letivo, já formalizada aquando da chegada à sala de aula para a realização da intervenção, optámos por desencadear momentos de conversas informais com o docente titular sobre a natureza e procedimentos para o envolvimento da turma nesta atividade. Identificámos que os alunos iriam elaborar uma marcha popular para apresentar no arraial, sendo que esta participação assumiria um carácter meramente pontual, de festividade, sem qualquer associação com o restante trabalho desenvolvido na sala de aula.

Pretendendo contextualizar a participação nesta atividade procedeu-se, previamente à planificação, a uma diagnose de modo a identificar os conhecimentos que os alunos possuíam sobre o tema Marchas Populares. Para tal foi realizada uma sessão de discussão, em grande grupo, com o objetivo de identificar as ideias prévias dos alunos sobre as marchas populares e a sua relação com a cidade de Lisboa, bem como sobre o que gostariam de descobrir, fazendo os registos das intervenções no quadro (Anexo K).

Através desta atividade de diagnóstico, verificou-se que a turma associava as marchas populares a *uma festa que ocorre em Lisboa*, pois, muitos alunos comentaram que já tinham ido à mesma. Aliado a este fator, também identificaram que a realização das marchas servia para *comemorar “alguma coisa”*, contudo, não foram capazes de identificar o significado/simbolismo das mesmas nas tradições da cidade. Alguns alunos

conseguiram *associar os santos populares às marchas*, mas não conseguiram distinguir os santos populares, de outras figuras religiosas.

Através desta sessão também foi possível fazer o levantamento das informações que os alunos gostariam de ter sobre as marchas: (i) *as marchas populares existem em todos os países?*; (ii) *como é que se fazem as marchas?*; (iii) *que tipo de canções cantam?*; e (iv) *Qual é o dia do Santo António?*.

Perante este diagnóstico, procurou-se que a motivação e envolvimento demonstrados pelos alunos para a realização da tarefa em causa fossem mobilizados para o desenvolvimento de competências diversas a partir da descoberta do valor social, significado, história e carácter musical marchas de Lisboa. Era nosso objetivo, não só fazer com que os alunos tivessem um papel ativo na produção do seu espetáculo mas, também, torná-los conhecedores da história e génese destas festividades, bem como da importância que as marchas assumem na cultura dos habitantes da cidade onde vivem/estudam. Assim, foi nossa intenção criar situações que potenciem a valorização da tradição que são as marchas populares, como também conduzir os alunos na descoberta de algumas vivências culturais características do meio onde estas ocorrem. Ou seja, “trazer” o meio social e cultural para a escola através da descoberta das letras e das músicas, e da relação destas com os bairros e com os modos de vida dos seus habitantes.

Para a concretização deste estudo foram então delineadas as seguintes questões de investigação:

1. Qual é o contributo da música popular para o conhecimento do meio local?
2. De que forma as marchas populares de Lisboa contribuem para o conhecimento da cidade, em particular, dos bairros que representam?
3. Que competências é possível desenvolver a partir de uma abordagem curricular centrada na música popular?

Estas questões de investigação conduziram à formulação de três objetivos gerais do projeto de investigação: **reconhecer as marchas populares como forma de representação da cultura popular na cidade de Lisboa e como símbolo dos territórios que representam; associar as letras das marchas populares ao património material e imaterial dos bairros que representam; desenvolver competências de expressão musical a partir da exploração de letras e ritmos das marchas populares.**

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO TEMA DE INVESTIGAÇÃO

O projeto de investigação desenhado mobiliza um conjunto de conceitos que importa definir para melhor explicitar a intencionalidade da abordagem realizada junto das crianças. Os conceitos chave que identificamos são: marchas populares, tradição, bairros populares, território, música como fenómeno social.

O projeto de trabalho desenvolvido com as crianças parte do meio social local como recurso para a construção de percursos de aprendizagem, mais significativos e motivadores. Neste percurso de descoberta do meio local, a música como fenómeno social, representada em particular pelas marchas de Lisboa traz dois contributos fundamentais. O primeiro relacionado com as competências que os alunos podem desenvolver ao nível da expressão musical, o segundo, pela utilização que desta se pode fazer como recurso para construir o conhecimento sobre um território particular. Procura-se, no final do projeto, compreender-se **se o estudo das Marchas Populares como fenómenos musical, social e cultural contribuiu, efetivamente, para a (re)construção de relações das crianças com o território, tornando assim, mais significativas as aprendizagens as aprendizagens no âmbito do Estudo do Meio.**

É importante referir então que, neste trabalho, a música é vista como um fenómeno social, ou seja, “a música deverá ser analisada como um fenómeno social sujeito a um desenvolvimento histórico particular, cuja observação terá de ser sempre situada e contextualizada” (Pereira, 2011, p. 118). Desta forma, pretende-se, fundamentalmente, desenvolver o currículo de expressão musical, considerando não apenas os aspetos ligados aos conceitos e procedimentos técnicos, mas alargando o campo de análise, construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências às dimensões social e cultural da mesma.

Casanova (1999), (citado por Abreu, 2007) afirma que o aluno vive o seu espaço de diferentes maneiras, em diferentes lugares, mas muitas vezes não tem consciência do mesmo nem das suas contradições. Assim, de acordo com o mesmo autor, o papel do professor passa por despertar essa mesma consciência, estimulando novas ideias no aluno, na tentativa de conhecer as raízes das representações sociais que podem ter sido construídas nas suas brincadeiras e jogos ou nas suas relações com as pessoas que lhe são mais próximas.

Acrescenta-se, também, a importância e potencialidades do meio onde se insere a escola para justificar a pertinência deste estudo, visto esta se localizar numa área onde a cultura popular é uma característica. Para Abreu (2007), quando falamos em cultura remetemo-nos de imediato para o conceito de informação, funcionando assim com uma memória, transmitida de geração em geração, levando consigo todos os símbolos e materiais que caracterizam uma determinada sociedade. Desta forma “a cultura é o primeiro momento de construção conceptual da informação, como artefacto, ou como processo que alimenta as maneiras próprias de ser, representar e estar em sociedade” (Abreu, 2007, p. 21).

Ora, é neste sentido que a exploração do meio local se torna fundamental para compreender a cultura e tradição, pois só através dessa exploração é que podemos cumprir o nosso objetivo, fazer com que as crianças sejam mais conhecedoras do meio local onde se movimentam, desenvolvendo para com este sentimentos de pertença.

Marchas populares, tradição e imagem de marca dos bairros

Sempre foi comum ocorrerem festejos espontâneos realizados por um conjunto de pessoas que, com balões coloridos e pequenas orquestras improvisadas, resolviam animavam as praças, os mercados, os largos e quintais mais importantes da cidade. Em 1932 estas celebrações se constituíram como um marco relevante, dando origem a formas de festejar mais controladas pelo Estado Novo. Foi nessa altura que se inventou o concurso das Marchas dos Bairros Populares, ou Marchas Populares dos Bairros que, além de dar a conhecer as tradições de cada bairro, teriam também um papel importante na propaganda de um regime ditatorial recém-criado. O primeiro desfile realizado foi organizado pelo animador Leitão Barros e o local escolhido foi o Parque Mayer, com o objetivo de o revitalizar. Campo de Ourique, Bairro Alto e Alto do Pina foram os três bairros participantes que apresentaram as suas marchas - na altura ainda designadas por “ranchos”¹ - tendo saído Campo de Ourique como vencedor (Festas de Lisboa, 2016).

Gonçalves (2013) afirma que esta nova forma de festejar colocou em xeque o caráter “tradicional” que caracterizava as marchas como “produções genuinamente populares”. Num outro nível, esta também se associa a uma invenção que recuperou antigas marcas populares, dos santos de junho, com influências dos carnavais, dos

¹ “termo utilizado para classificar os agrupamentos festivos”. (Gonçalves, R. 2013, p. 30)

arraiais e da animação dos mercados públicos, das *marches aux flambeaux*² e do teatro de revista (Cordeiro, 1997). Em último lugar, tendo em conta que as marchas eram do povo e realizadas por ele mesmo, também as associações e clubes de bairro surgem na década de 1930 com sedes e uma organização conservadora orientada por regras bem definidas, tornando-se essas fundamentais para a formação e organização de clubes de fado, arraiais e marchas populares (Gonçalves, 2013).

Estas “coletividades” foram fundamentais para a vida social dos bairros na medida em que, era dentro delas que o bairro realizava as suas atividades recreativas e festivas já que o regime do Estado Novo não permitia que estas fossem realizadas no exterior. Desta forma, “as marchas, ligadas às coletividades desde os anos de 1930 podem ser compreendidas por sua expressão popular ambígua que ganhou importância progressiva na cidade de Lisboa” (Gonçalves, 2013, p. 31) repetindo-se, ano após ano, até à atualidade. Foram assim realizadas cerca de cinquenta edições desde a sua criação, com exceção de algumas interrupções devido à conjectura vivida aquando da Segunda Guerra Mundial entre os anos 1941 e 1946.

Para os habitantes dos bairros, os preparativos para as festividades começam a partir do mês de abril, quando se realizam as primeiras reuniões para planear todos os pormenores para as marchas daquele ano. As marchas são, então, construídas pelos habitantes de cada bairro que, transportando grande sentimento de pertença, pretendem transmitir o que de melhor tem o seu meio.

De acordo com Cordeiro (1997), a festa dos santos populares configura-se a partir de dois momentos, o arraial e a marcha (Anexo L). O primeiro, diz respeito à imagem que os bairros apresentam no mês dos santos populares, ruas decoradas, gastronomia e música são recursos que cada bairro tem para oferecer, dando-se a conhecer aos outros bairros e aos turistas. Quanto à marcha, esta consiste no desfile onde os seus elementos cantam, dançam e marcham ao ritmo das músicas que evocam o imaginário popular da cidade e de cada bairro. Também os figurinos utilizados na marcha são elaborados de acordo com as especificidades do bairro. Porém, existem temas obrigatórios e que devem constar em todos os bairros, entre eles: (i) a cidade; (ii) a coletividade e (iii) os três santos populares (Gonçalves, 2013).

No que diz respeito ao local onde estes atuam, os arraiais estão integrados em espaços locais fixos, as ruas de um bairro. Já as marchas ou o seu cortejo atuam em

² Marchas luminosas com balões ou lanternas acesas.

espaços distintos: primeiramente no próprio bairro, onde tudo tem início, apresentando-se e, por fim, à cidade. Esta última festividade termina na Avenida da Liberdade, dia 12 de junho, data da primeira exibição pública e que atrai muitas. A descida dura cerca de duas horas e é avaliada por um júri - localizado numa das duas tribunas construídas - que avalia a “espetacularidade” de cada marcha. Para além deste dia de avaliação, cada bairro também apresenta a sua marcha num Pavilhão de espetáculos em Lisboa, atualmente o MEO Arena. Nesse evento está presente um júri composto por oito elementos: um coreógrafo; um artista plástico; um figurinista/estilista; um escritor; um músico e mais dois júris para a apreciação de cada marcha na generalidade e um presidente do júri. Estes avaliam, respetivamente, cada marcha tendo em conta a coreografia, a cenografia, os figurinos, a letra, a música e a sua generalidade. A classificação das marchas resulta do somatório dos pontos conseguidos nos dois momentos.

Em suma, Cordeiro (citado por Gonçalves, 2013) afirma que as “marchas dos bairros populares, ainda que em proporções consideravelmente distintas, mobilizam anualmente grande número de pessoas, sendo o momento festivo mais importante do bairro e de toda a uma cidade” (p. 32).

Bairros Populares, os territórios das marchas

As cidades caracterizam-se pela sua singularidade. Não há cidades iguais e cada cidade, para além de todos os elementos comuns que a tornam comparável com outras, define-se em torno de um feixe de traços idiossincráticos resultante de factores ambientais, históricos, sócio-económicos, culturais (Cordeiro, 2003, p. 185)

As festas dos chamados santos populares – Santo António, São João e São Pedro – organizadas e financiadas pelo governo local em parceria com várias associações de bairro são uma ponte de ligação para compreender determinados significados da cidade de Lisboa e do bairro.

De acordo com Peres, (citado por Cordeiro, 2015), o bairro não pode ser considerado como uma unidade social mínima - como se o bairro fosse uma entidade territorial cartografável - mas sim como um lugar aproximativo, de geometria variável, compreendendo que este transmite diversas vivências e valores. O conceito de bairro é de definição complexa, não se resumindo a uma delimitação geográfica e podendo

assumir um tamanho variável. É, contudo um espaço com características particulares que se distingue dos envolventes, onde habita um conjunto de pessoas que apresenta algumas características comuns ou ainda um espaço ao qual foi atribuída esta designação num momento particular da sua história (Lynch, 1982)

São estes bairros que constituem os territórios das marchas, os lugares de sociabilidade (Sá Marques, 2006), onde as relações entre os atores se desenvolvem, se vivem as experiências que permitem a apropriação e uso (Santos, 1994), onde a “identidade” (Claval, 1999) pessoal e coletiva se afirmam.

Através dos arraiais e das marchas populares em Lisboa é possível perceber que cada bairro é um meio de sociabilidade, e que, com a participação nos mesmos, os chamados bairros ‘populares’ tornam-se fortes elementos na representação, no imaginário e na identidade de Lisboa, pois “na realidade, as festas, o bairro e a cidade compõem algo que podemos designar como um “triângulo simbólico” em que as festas fazem a mediação entre o bairro e a cidade” (Cordeiro, 2012, p. 25).

Assim, para Cordeiro (2012), as marchas populares, que estão atualmente inseridas nas Festas de Lisboa, são produtoras de identidades em vários planos: (i) na construção dos lugares; (ii) nas territorialidades que marcam as fronteiras entre ruas e bairros; (iii) na vida política e económica de cada bairro; (iv) no turismo e (v) na definição de políticas públicas (habitação e renovação urbana). Assim, “os arraiais e as marchas de bairro, que se organizam para um concurso anual, contribuem para a produção de uma imagem de Lisboa como cidade de bairros” (Cordeiro, 2003, p.29). Contudo, nem todos os bairros de Lisboa são considerados ‘populares’ e é de notar que, durante o mês de junho, o território do arraial define fronteiras e apenas elege alguns deles como o ‘coração da cidade’.

É importante então perceber o que torna os bairros, – “designações topográficas populares, sem consagração oficial” (Silva, 1930, citado por Cordeiro, 2001) – bairros populares.

O mesmo autor denomina os bairros históricos ou populares existentes na época como entidades delimitáveis e identificáveis no mapa, mas também como entidades sociais, se tomarmos como fonte de análise as estatísticas populacionais.

Este não está muito distante da realidade pois, Matos (1999) considera a designação de ‘bairros populares’ aplicável

a conjuntos urbanos que se configuram exteriormente como entidades individualizadas e quase autónomas, que utilizam interiormente grande

diversidade de soluções na ocupação do espaço e sistemas construtivos dotados de autonomia interna que escapa à lógica do ordenamento racional do espaço urbano como um todo (p. 9).

Nos bairros populares as relações sociais assumem características particulares, sendo que as marchas populares e o fado são símbolos da sua identidade. Por possuírem relações socioculturais tão fortes, estes bairros caracterizam-se, segundo Cordeiro (2001), por um certo grau de fechamento ao nível da vida local. Isto é, cada bairro possui fortes relações de vizinhança e controlo social, sendo isso visível aquando do desfile das marchas populares em que todos eles tentam competir para vencer.

Outro aspeto dos bairros populares refere-se ao ambiente familiar e ruidoso das crianças a brincar, de barulhos domésticos provenientes de cada habitação e de conversas das vizinhas, que se fazem sentir. É assim que, Costa (2008) destaca as 'sociedades de bairro', que define como uma "configuração social de características singulares" (p. 112).

Apesar de todos estes aspetos que caracterizam os bairros populares, são as Festas da Cidade que lhes dão vida e que fazem com que estes se tornem populares. Porque, na realidade, se perguntarmos a qualquer lisboeta quais são os bairros populares da cidade, a resposta será rápida: são aqueles que organizam as marchas populares dos bairros.

Música, socialização e relação com o território

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2006), as artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social. Sendo que estas possibilitam o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. É, então, consensual que as mesmas são um elemento essencial para o desenvolvimento social, pessoal e cultural das crianças, influenciando a forma como estas interpretam o seu dia-a-dia e o meio local em que vivem/estudam. Neste sentido, podemos constatar que a educação artística, neste caso em concreto, pela música, favorece o desenvolvimento intelectual e criativo das crianças

A música está presente no quotidiano das crianças e, de acordo com Maschat (1999) esta é "uma forma de expressão interativa e comunicativa" (p. 5), um meio fundamental para a socialização do ser humano e, por isso, também para o

desenvolvimento de capacidades comunicativas. Através da mesma, os seres humanos são capazes de expressar e suscitar diversos sentimentos e emoções, assim, Juslin (2009) afirma que tem-se comprovado que a as emoções musicais dependem também da interação complexa entre a música, o ouvinte e o contexto.

Para o projeto em estudo, o contexto revelou-se importante pois, foi através dele e da relação que este estabelece com a música, que se tornou possível aos alunos conhecer culturalmente o meio que os rodeia. Elliot (1995) defende, assim, que a música “involves cognizing musical expressions of culture-specific information (including culture beliefs and values)” (p. 191).

Neste caso, os locais abordados foram os bairros populares de Lisboa portadores de uma forte carga cultural, presente em cada rua, casa ou café. Nestes locais não é apenas o fado que sobressai, mas também outros estilos populares, como é o caso das marchas de cada bairro. São estes géneros e estilos que caracterizam o meio, e que se reveem na identidade das pessoas que lá habitam. Sendo que, “some people even live out the beliefs and values delineated by the sounds of their music” (Elliot, 1995, p. 197), ou seja, através da música que caracteriza o bairro, é possível construir uma imagem das pessoas que lá vivem, pois, “music and musical works are powerful ways of capturing and delineating the character of a culture” (Elliot, 1995, p. 197).

O mesmo autor explicita que, em alguns casos, a música influencia as preferências por certos tipos de roupa, carros, formas de falar, desportos, rituais e até mesmo, personalidades. Para o estudo em questão foram utilizadas as letras das músicas das marchas populares para (re)conhecer cada bairro. A partir destas, foi possível identificar as características físicas do bairro e das pessoas que nele habitam, tal como conhecer um pouco da sua história, costumes e tradições. Assim, “a people’s music is not only something they make; a people’s music is something they are” (Elliot, 1995, p. 197).

No projeto desenvolvido foram também analisadas características musicais de uma canção para que, utilizando a mesma melodia, fosse possível mobilizar esses conhecimentos na construção de uma nova letra e, nesta perspetiva, este estudo não só se torna essencial para conhecer o meio local, como também para reconhecer conceitos e conteúdos específicos da área curricular de Expressão Musical. O recurso à audição musical para dotar os alunos de capacidades musicais, representa, de acordo com Swanwick (1979), a primeira na lista de prioridades para qualquer atividade

musical. De acordo com a ideia do mesmo autor, cantar, decidir um timbre concreto para uma composição, improvisar, tocar um instrumento são algumas das tarefas que não podem funcionar sem que haja, previamente, uma atividade de audição. Assim, “audition is the central reason for the existence of music and the ultimate and constant goal in music education” (Swanwick, 1979, p. 43).

Tendo como referência as atividades previstas para a turma também é fundamental referir a importância de atividades que envolvam composição. Swanwick (1979) refere que a composição é “the act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way”. (p. 46)

Neste caso, a atividade planeada, a realização da composição da letra de uma marcha popular, implicou contactar com alguns aspetos essenciais para a sua construção, entre eles estão os conceitos de sílabas métricas e rimas. Em síntese, na realização de atividades que envolvam composição musical, não se deve cair no erro de querer criar futuros compositores mas sim, fazer com que os alunos adquiram conhecimentos e que se relacionem com a música de uma forma direta (Swanwick, 1979).

Neste sentido, todas as atividades respeitantes ao tema de investigação surgiram para dar resposta, não apenas aos objetivos gerais delineados, como também para preparar com os alunos um espetáculo a apresentar na festa de final de ano. A realização desse espetáculo diz respeito à *performance*, que, segundo Swanwick (1979) corresponde a um momento especial de medos e receios, “an element of risk, not merely technical but in a very real sense concerned with whether the music will emerge or whether, at the other extreme, the whole becomes a bore” (p. 44).

Assim, a composição, a audição e a *performance* são as atividades centrais no ensino da música e estas podem incluir-se nos cinco parâmetros essenciais para uma experiência musical. O autor denomina como “C(L)A(S)P” e cada letra vai representar um dos parâmetros – três deles já referidos anteriormente. Desse modo:

“C – *composition* (formulating a musical ideia, making a musical object)

(L) – *Literature studies* (the literature of and the literature about music)

A – *Audition* (responsive listening as na audience)

(S) – *Skill acquisition* (aural, instrumental, notational)

P – *Performance* (communicating music as a “presence”) (Swanwick, 1979, p. 45)

Em síntese, o contacto com a música de uma forma mais profunda, permite às crianças a realização de aprendizagens específicas desta área de expressão, mas também ampliar o seu conhecimento sobre novas culturas e territórios particulares, sendo que, segundo Elliot (1995) cabe ao professor “teaching students to meet significant musical challenges in teaching-learning situations that are close approximations of real music cultures” (p. 206).

5. O PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

O processo de ensino e aprendizagem tem sempre subjacente um “ato pedagógico” que pode ser definido como um processo organizado de modo metódico, que prevê determinadas finalidades e estratégias influenciadas e condicionadas por fatores contextuais e imprevisíveis (Atlet, 2000, citado por Madureira, 2012, p. 5).

5.1. Princípios orientadores do Plano de Intervenção

De acordo com a Organização Curricular e Programas para o 1.º CEB (2004), a educação deve proporcionar aos alunos a oportunidade de realizarem experiências de aprendizagem: (i) significativas; (ii) ativas; (iii) diversificadas; (iv) integradas e (v) socializadoras, que garantam, efetivamente, o seu sucesso escolar.

Neste sentido, para garantir o sucesso escolar foram mantidas algumas estratégias, sendo que a escolha das mesmas tem na sua origem princípios orientadores que foram planeados aquando da realização do PI e que serão apresentados neste capítulo.

Começando por fazer referência aos princípios já implementados pelo docente titular e que foram mantidos aquando da prática pedagógica salienta-se, a **mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos** para a concretização de novas aprendizagens. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2004), este princípio está relacionado com as aprendizagens significativas e integradas pois, as mesmas, “relacionam-se com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam” (p. 23).

Também Dewey defendia que o “passado” deve ser uma forma de encarar o presente e uma rampa de lançamento para o futuro e, como tal, para que seja criado

um bom programa de ensino, as experiências das crianças devem estar relacionadas com o mesmo (Chateau, 1956). De acordo com Ausubel, este processo ocorre através da ativação dos organizadores prévios, que funcionam como uma ponte entre aquilo que a criança já conhece e aquilo que ficará a conhecer, pelo que o professor deve ativar esses organizadores (Tavares, 1992).

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2004), “são igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança” (p. 23). Assim, no decorrer da intervenção procurou-se sempre relacionar os conteúdos programáticos com as culturas de origem de cada aluno, tentando adaptar as propostas de aprendizagem ao processo de desenvolvimento de cada criança porque “só assim o percurso escolar poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens” (Ministério da Educação, 2004, p. 23).

Outro princípio valorizado e mantido foi o da **autonomia**. Este revela-se fundamental uma vez que o papel do professor no decorrer das aprendizagens é o de garantir a educação para todos os seus alunos, a sua autonomia e liberdade, bem como a sua inclusão na sociedade, valorizando a igualdade de oportunidades (Madureira, 2012). Assim, tornou-se fundamental dinamizar atividades que permitissem aos alunos vivenciar momentos de trabalho autónomo valorizando “a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (Ministério da Educação, 2004, p. 12).

Reportando-nos agora às estratégias e princípios orientadores que se constituíram como inovação no processo ensino-aprendizagem, menciona-se a **exploração de materiais manipuláveis e audiovisuais** para as demais aprendizagens. Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, (citado por Rocha, s.d., p.71) os “materiais manipuláveis de diversos tipos são, ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares”. Este princípio está também relacionado com as aprendizagens ativas e diversificadas, uma vez que “variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam à igual necessidade de diversificar as modalidades de trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos” (Ministério da Educação, 2004, p. 12).

O facto das crianças se encontrarem no 1º CEB, na fase das operações concretas, traduz-se na necessidade de manipularem para se apropriarem de conceitos elementares (Dias & Hortas, 2006). Acresce que segundo os mesmos autores,

a exploração de materiais propicia uma melhor interação e socialização entre os alunos, contribuindo para uma maior troca e partilha de ideias entre os mesmos. . . os alunos criam e formulam novas estratégias e conjeturas na resolução de problemas, de forma autónoma e diferenciada, de acordo com as suas experiências diárias . . . partem à busca de novos e verdadeiros saberes, adquirindo um maior conhecimento de si próprio, a nível da criatividade e da autonomia, na procura e na construção de conceitos, alcançando uma maior confiança nas suas capacidades intelectuais e cognitivas (p. 27).

A manipulação de materiais foi, então, um aspeto valorizado já que, durante o período de observação, notou-se que quando o docente utilizava material para a exploração de determinados conteúdos, essa utilização era passiva pela parte dos alunos, uma vez que estes se limitavam a observar o manuseamento do material.

A promoção de atividades que tivessem por base o **trabalho cooperativo** foi outro princípio aplicado na prática, tendo sido realizados trabalhos a pares e em pequeno e grande grupo. A aprendizagem cooperativa torna-se vantajosa porque “a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, citado por Bessa & Fontaine, 2002, p. 37). O trabalho entre pares e em pequenos grupos, permite às crianças o confronto de pontos de vista e colaboração na resolução de problemas ou ultrapassar dificuldades encontrados numa tarefa comum. Também para Dewey (1963, citado por Bessa & Fontaine, 2002) saber viver em sociedade, implica a vivência de processos democráticos na escola, bem como no interior dos grupos-turma, considerados verdadeiros microcosmos da vida em sociedade. Para responder a este desafio, duas condições são fundamentais – a sala de aula deve abraçar a democracia no modo como são tomadas e aplicadas as decisões, e os alunos devem relacionar-se desde cedo com os seus pares, de forma cooperativa.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, este princípio está intimamente ligado com as aprendizagens socializadoras pois, este método de trabalho escolar “contribui para o exercício de trocas culturais, da circulação partilhada da

informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas” (p.12).

Em suma, todos os princípios mencionados concorreram para a realização de **aprendizagens significativas**. Ausubel (s.d., citado por Madruga, 1996) teorizava que as aprendizagens deveriam ir ao encontro dos interesses dos alunos. Um professor só conseguiria aceder às motivações da criança quando fosse capaz de estabelecer verdadeiro contacto com esta. A aprendizagem significativa pressupõe, então, que “é tarefa do adulto envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas” (Alarcão, 2008, p.27) e este papel em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo, e garante aprendizagens, requer competência do professor. Assim, a aprendizagem significativa é valorizada neste PI porque em termos práticos concorre para a promoção do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Este é considerado o uso das capacidades cognitivas que aumentam a probabilidade de obter resultados desejáveis. Caracteriza-se como intencional, racional e dirigido para uma meta, podendo esta ser a resolução de um problema ou uma tomada de decisão. “O pensamento crítico também envolve avaliação, pois, quando se pensa criticamente está-se a avaliar os resultados do processo de pensamento” (Halpern, 1996, citado por Tenreiro-Vieira & Marq, 2001, p. 25).

5.2. Estratégias globais de intervenção

As estratégias globais de intervenção foram delineadas com base na diagnose das potencialidades e fragilidades da turma, nos objetivos gerais definidos para a intervenção, nas aprendizagens a realizar a nível social e a nível de conteúdos, procurando garantir a **promoção do desenvolvimento da comunicação na sala de aula**, já que essa é a problemática do PI.

Assim, foram delineadas seis estratégias gerais:

1. Implementação de duas rotinas de matemática: cálculo mental e o “problema da semana”.
2. Realização de actividades práticas em pequenos grupos.
3. Análise de imagens inerentes ao Projeto “(Re)Descobrir Lisboa”.
4. Realização de um projeto de trabalho associado às Marchas Populares.

5. Organização de atividades de leitura e escrita, individualmente, a pares e em pequenos grupos, inerentes a uma sequência didática.
6. Realização uma peça de teatro.

A sua concretização implica: (i) organização e gestão do tempo/rotinas; (ii) organização e gestão do espaço e materiais educativos; (iii) mobilização das diferentes áreas disciplinares para a concretização dos objetivos do PI; (iv) participação em projeto de trabalho que mobilize a Música e o Estudo do Meio para a concretização de alguns objetivos do PI.

A **organização e gestão do tempo/rotinas** estavam estipulados no horário semanal elaborado pelo docente titular e, durante a intervenção, tentou-se respeitar essa estrutura. Contudo, devido a fatores externos ou pelo tipo de atividades propostas assumirem uma vertente mais, ou menos, prática, por vezes, foi necessário proceder a pequenas alterações na sequência em que cada área curricular era trabalhada. Relativamente às rotinas pré-existentes nos alunos, estas não foram alteradas. Apenas foram implementadas duas novas rotinas na área curricular de Matemática (Cálculo Mental e “O Problema da Semana”).

No que diz respeito à **organização e gestão do espaço**, esta foi condicionada pelas áreas curriculares e pela natureza das atividades desenvolvidas, o próprio docente titular já tem esta prática instituída. Assim, de acordo com o trabalho desenvolvido pelo professor titular, os alunos não tiveram lugares fixos e as mesas de trabalho organizaram-se em grupos, em U e por filas, sendo que nos momentos de Expressão Dramática as mesas eram encostadas à parede. Salienta-se também que foram privilegiados outros espaços da escola como o recreio para realizar uma sessão de teatro e o jardim e miradouro localizado perto da escola para uma atividade de orientação com bússolas (Anexo M). Esta opção pela diversificação dos espaços de aprendizagem permite perceber a reação dos alunos a situações diferentes, importantes para definir estratégias de ação. Fazê-lo também fomenta a quebra de rotinas, motivando-os para a aprendizagem.

Relativamente à **gestão dos materiais educativos**, foram produzidos alguns materiais como fichas de trabalho para exploração dos conteúdos (Anexo N) e utilizaram-se os manuais escolares quando tal estava previsto no horário semanal.

Acrescenta-se que a manipulação de materiais em Matemática e Estudo do Meio, planeada no PI, foi quase sempre cumprida, foram utilizados alguns materiais com os alunos, dando-lhes a possibilidade de os manusear. Nomeadamente, no caso da

Matemática geoplanos e elásticos (para trabalhar o conceito de perímetro) e blocos de esponja (para trabalhar o conceito de área) (Anexo O).

Ainda no que diz respeito à gestão dos materiais educativos, foram construídos materiais com os alunos, posteriormente afixados na sala de aula, como cartazes e painéis referentes aos conteúdos abordados ou às atividades realizadas, nomeadamente aquele que diz respeito ao projeto das Marchas Populares (Anexo P) Esta opção possibilitou que os alunos rapidamente recordassem o essencial acerca das atividades desenvolvidas, tendo também participado na sua organização. Segundo o Ministério da Educação (2004, p. 110), “é através da participação, direta e gradual, na organização da vida e da classe e da escola que eles irão interiorizando os valores democráticos de cidadania”.

No que se refere à organização social da aula e aos diversos tipos de interação projetados, optou-se por diversificar o tipo de interação social entre os alunos tendo em conta as atividades propostas e, por isso, estes trabalharam **em grande e pequeno grupo**, a pares e individualmente, consoante foi mais pertinente. Nesta perspetiva, foi essencial que os momentos de trabalho individual fossem assegurados porque, nestas idades, é importante que as crianças desenvolvam a sua autonomia e vivenciem práticas que exijam a concentração e atenção nas tarefas, sem interferência dos pares. Por outro lado, o recursos ao trabalho a pares ou em pequeno ou grande grupo são estratégias já implementadas na sala de aula com sucesso, com vantagens associadas à aprendizagem cooperativa.

Sobre o **contributo das diferentes áreas disciplinares para a concretização dos objetivos do PI** reportamos-nos a algumas das estratégias que nos pareceram mais relevantes. A estratégia delineada para a área curricular de Matemática, mais especificamente ao cálculo mental (Anexo Q), era realizada duas vezes por semana e os alunos dispunham, em média, de 5 minutos para a resolver. No final, eram chamados a participar numa discussão, em grande grupo, onde teriam de explicitar a estratégia que tinham utilizado para a resolução de cada operação. É importante salientar que, em cada tira de cálculo mental, era explorada uma estratégia de cálculo diferente.

De acordo com Morais (2011), a realização do cálculo mental é considerado essencial para o desenvolvimento de um bom sentido de número, por contraponto aos procedimentos mecanizados como os algoritmos usuais e desprovidos do verdadeiro sentido de número, bem como uma grande quantidade de cálculo escrito não constitui necessariamente um bom entendimento do sentido de número (Reys & Yang, 1998,

citado por Morais, 2011). Assim, “não basta aprender os procedimentos; é necessário transformá-los em instrumentos de pensamento” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, citado por Morais, 2011, p. 10). Como tal, Buys (2008) descreve o cálculo mental como “o cálculo hábil e flexível baseado nas relações numéricas conhecidas e nas características dos números” (citado por Morais, 2011, p. 12), acrescentando que se trata de “um movimento rápido e flexível no mundo dos números”, mundo esse que resulta do seu próprio sentido de número.

Na rotina denominada como “O Problema da Semana” (Anexo R) os alunos dispunham de uma hora para resolver, em grupo, um problema matemático. Seguidamente, cada grupo tinha de apresentar todas as operações e registos efetuados numa folha A3 comunicando-os à turma.

A resolução de problemas é vista como uma capacidade fundamental no ensino da Matemática. Com ela espera-se que os alunos sejam capazes de resolver, formular e analisar problemas, bem como entender quais as estratégias utilizadas na sua resolução. Por este motivo, é facilitadora da aprendizagem de conceitos e procedimentos matemáticos na sala de aula, devendo ser valorizada pelo professor. A complementar o trabalho desenvolvido em torno da resolução de problemas os alunos devem explicitar o seu raciocínio de modo a que possam refletir sobre as diferentes resoluções e estratégias como resposta ao mesmo problema (Ministério da Educação, 2007). Pelos motivos expostos, ambas as rotinas se constituem como uma mais-valia para o desenvolvimento da comunicação matemática.

No âmbito do Estudo do Meio foram realizadas atividades práticas/experimentais e trabalho de campo (estratégia n.º 2), nomeadamente: (i) construção de uma bússola; (ii) orientação no exterior com recurso a uma bússola; (iii) fermentação e (iv) identificação dos diferentes tipos de rocha. Todas estas atividades foram realizadas em grupo e desenvolvidas com recurso a guiões, como exemplo é apresentado, em anexo uma dessas atividades (Anexo S). Estas atividades potenciam o envolvimento físico dos alunos com o mundo exterior através do questionamento e da reflexão, permitindo que cada criança crie “o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões” (Ministério da Educação, 2007, p. 38).

De forma idêntica, e ainda ao nível do Estudo do Meio, o grupo de alunos foi desafiado a questionar e a refletir sobre o território cultural e social no qual a sua escola se encontra inserida, nomeadamente, sobre alguns aspetos do passado local como os

descobrimientos, através do **Projeto “(Re)Descobrir Lisboa”** (estratégia n.º 3), e as **Marchas Populares de Lisboa** (estratégia n.º 4). Relativamente ao primeiro projeto, este decorreu de uma visita de estudo que consistiu numa viagem de Hippotrip. Durante a mesma, realizada por terra e mar, foi possível observar alguns locais mais importantes da história de Portugal, preencher um mapa que continha o percurso da viagem, numerando os locais na sequência em que foram observados (Anexo T). Numa sessão posterior, foi realizada uma ficha de trabalho (Anexo U) a pares com o objetivo de identificar os aspetos que ilustravam cada elemento observado durante a viagem. As imagens presentes na ficha de trabalho foram, na sua maior parte, recolhidas pelos alunos. Quanto ao segundo projeto, este está inserido no tema em estudo neste relatório e será explicado posteriormente.

Para Manique e Proença (1994), a exploração do património local, construído ou natural possui uma vertente pedagógico-científica: por um lado, promove a construção da identidade num espaço próximo das crianças, facilitando uma melhor compreensão da sua época, de si próprios e dos outros; por outro lado, permite a aplicação de métodos de ensino ativos, de descoberta, favoráveis ao desenvolvimento das diversas competências, procedimentos e atitudes.

Por sua vez, e quanto à estratégia n.º 5, cujo foco incide essencialmente no Português – a sequência didática (Anexo V) – esta é entendida como um conjunto organizado de atividades de ensino, aprendizagem e avaliação que estão centradas em torno de uma tarefa de **produção oral ou escrita** (Dolz & Schneuwly; Dolz, Noverraz & Schneuwly; Schneuwly & Dolz, citados por Cardoso, Pereira & Silva, 2014). Os alunos produziram contos em pequenos grupos e, até chegarem a um produto final, foram considerados momentos em que praticaram não só a sua comunicação escrita, como a sua expressão oral.

Tendo como ponto de partida as histórias produzidas pelos alunos, aquando da concretização da sequência didática, pensou-se, no momento da realização do PI, que seria pertinente elaborar um texto dramático que reunisse elementos de contos, para posteriormente realizar uma **peça de teatro** (estratégia n.º 6). Contudo, devido à falta de tempo, não foi possível realizar esta atividade. Ainda assim, foi possível planear e realizar algumas sessões de Expressão Dramática, como exemplifica o anexo (Anexo W) com a intencionalidade de levar os alunos a explorar as suas potencialidades artísticas ao nível do corpo e da voz e, por sua vez, trabalhar as suas capacidades comunicativas.

Os jogos dramáticos serão então jogos que fornecem à criança meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Terão como objectivo aumentar e orientar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão. Jogos certamente divertidos porque permitiam às crianças utilizarem, na escola, os seus corpos e as suas vozes (Gauthier, 2000, p. 18).

5.3. O projeto “Marchas Populares de Lisboa”

Os contributos de um projeto de trabalho que mobilize a Música e o Estudo do Meio para a concretização de alguns objetivos do PI, decorreram de um conjunto de atividades que procuraram dar resposta, por um lado, à problemática geral de investigação e, por outro lado, às questões de investigação já mencionadas em capítulos anteriores. Assim, articulando as duas intenções, procurou-se perceber qual o **contributo da música, não só para a (re)construção das relações com o território, como também, na melhoria da comunicação oral dos alunos.**

A resposta às questões de investigação formuladas implicou o desenvolvimento de diferentes atividades que serão descritas de seguida. A investigação organizou-se em três momentos distintos: (i) a avaliação diagnóstica; (ii) a abordagem aos conteúdos e, (iii) a avaliação dos resultados.

Durante a **avaliação diagnóstica** foi realizada uma discussão em grande grupo com os alunos abordando o tema das Marchas Populares de Lisboa (*Brainstorming*), sendo que a planificação da atividade pode ser vista em anexo (Anexo X). Esta atividade tinha como objetivo perceber as referências dos alunos sobre esta tradição e sobre o que gostariam de saber sobre ela. Enquanto esta discussão decorria, iam sendo registadas no quadro todas as ideias proferidas pelas crianças (Anexo K).

Esta primeira discussão permitiu perceber quais as orientações a dar ao projeto e quais as perguntas a que teríamos que dar resposta.

Num momento posterior, foi elaborado um painel pelos alunos onde constou a informação registada no quadro e também nos cadernos diários (Anexo P). Dessa forma, após uma discussão em grande grupo na qual ficou definido o tema e esquema organizativo do cartaz, a turma foi dividida em grupos e cada um responsabilizou-se por uma parte do mesmo. É importante referir que o cartaz em anexo foi construído

faseadamente, tendo sido preenchido de acordo com as atividades que os alunos iam realizando e que conduziram às suas descobertas sobre o tema. A cada descoberta realizada ou fotografia recolhida, havia uma pequena discussão, em grande grupo, sobre os aspetos mais relevantes.

Relativamente à **exploração dos conteúdos**, esta iniciou-se pela análise da letra de uma marcha popular. Neste caso, devido ao pouco tempo que faltava para o dia do arraial (festa de final de ano) o professor titular de turma, juntamente com outro professor cuja turma também apresentaria o mesmo espetáculo, optaram por trabalhar a canção “S. João Bonito” (Anexo Y). Assim, na mesma sessão destinada ao levantamento das características das marchas (Anexo X), os alunos puderam ouvir a música original e cantar o refrão que já era conhecido por todos. Dessa forma, procedeu-se, nessa mesma sessão à exploração de algumas características presentes na letra (métrica e rima). Após esta exploração e depois da explicação e de uma pequena exemplificação da atividade que se seguia, a turma foi dividida em grupos com o objetivo de encontrar outra letra que se “encaixasse” na melodia da música que diz respeito ao refrão. Em anexo pode-se ver o resultado final que corresponde apenas ao refrão. (Anexo Z)

Seguiram-se mais algumas sessões para a composição da restante letra, sempre em pequenos grupos, seguindo-se da apresentação do trabalho realizado por cada grupo à turma, em anexo será não só mostrada uma fotografia das estrofes da letra escrita no quadro, como também a versão final da mesma (Anexo AA e AB). Estas apresentações tinham como objetivo, não só trabalhar a expressão oral, como também gerar um momento de discussão e partilha de ideias de modo a melhorar aspetos de cada letra até à sua versão final.

Procedeu-se, então, em algumas sessões informais e esporádicas, ao treino da canção. Contudo, os alunos não conseguiam acompanhar o instrumental da canção e, no sentido de se apropriarem da mesma foi dinamizada uma sessão onde foram realizados ritmos utilizando o corpo e objetos (Anexo AC). Desta forma, os alunos puderam desenvolver o sentido da pulsação, bem como a apropriação da forma da canção.

Relativamente aos aspetos históricos que estão contidos no presente estudo foi também desenvolvido um conjunto de atividades relacionadas, sempre que possível, com conteúdos da Expressão Musical.

Primeiramente, foi realizada uma tarefa com a turma dividida em três grupos, facultando a cada um uma letra de uma marcha de um bairro popular (Anexo AD). O objetivo era, através das letras, que os alunos retirassem algumas características de cada bairro e descobrissem a que bairro é que a mesma pertencia. Para esse registo, anotaram todas as informações consideradas pertinentes numa tabela (Anexo AE). A escolha dos três bairros pode ser justificada através da sua proximidade à escola e, nesse sentido, os bairros escolhidos foram: Bairro Alto, Mouraria e Alfama.

Numa sessão seguinte, foi realizada a mesma tarefa, contudo, os pares trabalharam o mesmo bairro juntaram-se de modo a partilhar as suas descobertas realizadas, (Anexo AF). Neste sentido, foram elaboradas outras tabelas respeitantes às inferências descobertas por cada grupo (Anexo AG)

Com o objetivo de perceber até que ponto é que os alunos, através das características físicas do bairro descobertas aquando a análise de uma letra de uma canção, conseguiam localizar os diferentes bairros estudados, foi elaborada uma sessão onde teriam de identificar os mesmos num mapa da cidade de Lisboa (Anexo AH). Assim, realizaram num primeiro momento a atividade individualmente, sendo que cada um deles teria de identificar o bairro que trabalhou. Posteriormente, a atividade foi corrigida em grande grupo, tendo sido ampliado o mesmo mapa, para que depois fosse colado no painel já construído (Anexo AI).

As atividades descritas no âmbito do projeto sobre as Marchas Populares concorreram para o desenvolvimento de competências ligadas às diferentes áreas curriculares, destacando aqui as que se reportam às áreas de Estudo do Meio e de Expressão Musical.

Segundo o dicionário Webster (citado por Fleury & Fleury, 2001) a palavra *competência* é definida como “qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado” (p. 63) ou como a capacidade de “ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa” (Fleury & Fleury, 2011, p. 63).

Deste modo, o significado de *competência* traduz-se na inteligência prática que tem por base os conhecimentos adquiridos e que se transformam perante a complexidade das situações com que o indivíduo se vai deparando (Zarifian, citado por Fleury & Fleury, 2001).

Relativamente às competências desenvolvidas em Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2001), mais especificamente na componente de História, identifica-se o **tratamento de informação**, já que, numa das atividades, os alunos tinham que

selecionar e escrever as informações consideradas pertinentes; a utilização de alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente, pois, aquando do *brainstorming* sobre as marchas populares, tiveram de inquirir, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas e, posteriormente, confirmar.

Outro aspeto a salientar é a contribuição deste estudo para o desenvolvimento da **compreensão histórica, espacialidade e contextualização**, já que, de acordo com as competências essenciais (Ministério da Educação, 2001), esta competência é essencial no conhecimento e compreensão histórica de um local, na relação entre temporalidade, espacialidade e contextualização

A espacialidade foi abordada nas atividades de localização dos bairros populares numa planta da cidade. Já a contextualização foi trabalhada nos momentos de observação de fotografias de cada bairro popular e dos trajes representativos das marchas populares. Fotografias que representam algumas características físicas do meio local, regional ou nacional.

No que se refere à Geografia, as competências previstas e que foram trabalhadas na prática pedagógica dizem respeito, essencialmente, à **localização**, justificada pela necessidade de localizar os bairros em plantas da cidade, e ao **conhecimento dos lugares e regiões**, uma vez que, como já foi referido, era objetivo que os alunos conhecessem as tradições do seu bairro e reconhecessem as marchas populares como elementos dessa tradição, desenvolvendo um sentido de pertença e responsabilidade em relação à área de residência, valorizando a sua riqueza cultural. (Ministério da Educação, 2001)

Em síntese, no caso das competências ligadas ao ensino e aprendizagem da História e da Geografia, é ainda relevante referir, que ambos os saberes visam formar cidadãos capazes de pensar criticamente sobre o meio, e de atuar sobre o mesmo de forma ativa (Ministério da Educação, 2001).

Na área da Música este projeto contribui para o desenvolvimento de diversas competências gerais e específicas desta área. Entre elas, o **desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação**, ou seja, fazer críticas construtivas acerca do trabalho efetuado pelos colegas, respeitando também a opinião dos outros sobre o seu trabalho, **participar ativamente no processo de produção artística, desenvolver a criatividade** de modo a encontrar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas e **identificar as características da arte portuguesa**, valorizando o seu

património. Todas estas competências foram desenvolvidas na atividade de composição da letra de uma canção para a marcha da turma.

As mesmas atividades também podem estar ligadas à literacia das artes. Esta “pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas” (Ministério da Educação, 2001, p. 151). Assim, esta literacia – processo sempre inacabado de aprendizagem - implica que se entenda uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve.

Contudo, é importante salientar a parte respeitante à literacia musical que, de acordo com a mesma fonte está dividida em nove grandes dimensões, todavia apenas duas serão apresentadas pela sua pertinência para o tema: (i) composição, orquestração e improvisação em diferentes estilos e géneros musicais; (ii) conhecimento e valorização do património artístico-musical e internacional.

Acresce que o desenvolvimento desta literacia musical vai contribuir para o desenvolvimento das competências específicas previstas para os alunos do 1.º CEB, nomeadamente nas áreas da criação e experimentação; perceção sonora e musical e culturas musicais nos contextos. A última revela-se de extrema importância no tema em estudo já que “o aluno desenvolve o conhecimento e a compreensão da música como construção social e como cultura. . . investigando as obras musicais como expressões de identidade individual e colectiva” (Ministério da Educação, 2001, p.172)

Este projeto pretende desenvolver competências na área curricular de Português, concorrendo para a concretização dos objetivos gerais estabelecidos no PI. Neste âmbito são três os domínios de competências específicas: (i) modo oral; (ii) modo escrito e (iii) conhecimento explícito da língua (Ministério da Educação, 2001).

Em síntese, o domínio que é possível trabalhar mais aprofundadamente a partir deste projeto é o do modo oral, mais especificamente a expressão oral, que se compreende pela “capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua” (Ministério da Educação, 2001, p. 32). Para desenvolver esta competência foram desenvolvidas atividades que concorreram para o seguinte objetivo: **expressar-se de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo.**

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

O momento de avaliação corresponde a uma etapa fundamental, uma vez que, avaliar implica ter em consideração o trabalho como um todo. Por outras palavras, implica olhar para tudo aquilo que foi concretizado e para todos os participantes com o intuito de chegar a uma conclusão, que permite melhorar as futuras práticas pedagógicas. Leite (2003) refere que a avaliação conduz a “mecanismos de reflexão que permitam os próprios atores reavaliarem a ação e introduzirem as mudanças que se vão justificando” (p.51). Esta conclusão deve, por sua vez, explicitar aquilo que correu bem e o que correu mal, bem como o que foi e não foi alcançável, sendo posteriormente apresentadas as razões que o justificam.

Assim, neste capítulo irão ser apresentados os resultados obtidos no que respeita (I) às aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas curriculares, (ii) aos, objetivos gerais do PI e, também, (iii) ao tema de investigação do presente relatório.

6.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Para se proceder à avaliação das aprendizagens dos alunos relativamente a cada uma das áreas curriculares é importante ter em consideração que a avaliação não deve ser apenas um facto pontual, de acordo com Zabalza, 2003, “quando falamos de avaliação, não estamos a falar de um facto pontual ou de um acto singular, mas de um conjunto de passos que se condicionam mutuamente” (p. 222). Desse modo, o processo de avaliação teve por base diferentes modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa.

Compreendendo o propósito de cada uma delas, podemos começar por mencionar que a avaliação diagnóstica surge com a necessidade de perceber, não só quais os conhecimentos base que os alunos já possuem sobre determinados conteúdos, mas também a motivação que a turma apresenta para determinados temas. Relativamente à avaliação formativa, esta tem como principal característica o facto de ser contínua e sistemática, já que a mesma pode e deve ser realizada ao longo de todo o ano letivo. Assim, prevê-se que no final do mesmo, tanto o docente como o aluno, possam ter uma perceção da evolução do seu trabalho e do que ainda pode ser melhorado futuramente.

Finalmente, a avaliação sumativa faz parte de um momento final de avaliação, onde são avaliados todos os conteúdos até então trabalhados no decorrer das atividades letivas.

Passamos de seguida à reflexão sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos nas diferentes áreas curriculares.

Tendo como foco as aprendizagens dos alunos relativamente à área de **Matemática**, pode-se afirmar que, de acordo com os gráficos construídos com base em grelhas de observação (Anexo AJ), os alunos melhoraram o seu desempenho. Algumas das melhoras mais significativas, situam-se ao domínio dos Números e Operações (Gráficos 27 e 28) - os conteúdos respeitantes à identificação do valor posicional das unidades, dezenas e centenas, a identificação do valor posicional das décimas, centésimas e milésimas foram aqueles em que verificou que mais de metade da turma conseguiu obter resultados positivos. Também houve progressos no conteúdo referente à leitura por classes. Este último foi um dos conteúdos onde denotamos mais dificuldades no período de observação e, por isso, foi sempre uma preocupação nossa esclarecer a maior parte das dúvidas que surgiam aquando a resolução de exercícios que envolvessem esse conteúdo.

Por outro lado, através da análise do mesmo gráfico, podemos ainda concluir que a explicitação do raciocínio matemático efetuado ainda precisa de ser trabalhado. Para tentar colmatar esse problema e para dar resposta a um dos objetivos gerais do projeto – desenvolver competências de explicitação de conhecimentos, oralmente e por escrito – foram implementadas duas estratégias ao nível da matemática: (i) cálculo mental e (ii) o “problema da semana”. Estas duas rotinas eram sempre corrigidas oralmente e em grande grupo e os alunos eram convidados a mostrar o resultado ou a resolução do problema, explicitando, de seguida, todo o raciocínio envolvido na sua resolução. Foi então passível de se verificar que, apesar dos resultados estarem quase sempre corretos, a maior parte dos alunos tinha dificuldades em explicitar a forma como tinha pensado, limitando-se apenas a mencionar as contas que fez, sem, muitas vezes, perceber o porquê de ter feito uma subtração em vez de uma adição, por exemplo.

No domínio da Geometria e Medida, ao analisar os gráficos (Gráficos 29 e 30), apenas podemos aferir que quase todos os alunos apresentam bons resultados nos conteúdos referentes ao traçado de segmentos de reta de diferentes comprimentos, à utilização de frações como unidade de medida e à resolução de problemas envolvendo áreas. A ausência de mais dados deve-se ao facto de alguns conteúdos terem sido trabalhados apenas durante a observação.

O mesmo aconteceu em muitos conteúdos do domínio da Organização e Tratamento de Dados ou de alguns conteúdos de outras áreas curriculares. Contudo,

de acordo com os gráficos (Gráficos 31 e 32), é possível registar melhorias significativas no que respeita à resolução de problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas, diagramas ou gráficos, bem como, a resolução de problemas envolvendo a organização dos dados. Este crescimento deveu-se essencialmente à realização de uma das rotinas já referidas, o “Problema da Semana”, pois, todas as semanas os alunos foram confrontados com um problema que poderia ser apresentado numa tabela com dados que teriam de ser analisados, ou então, uma das estratégias de resolução poderia passar por organizar os dados em tabelas de forma a conseguir chegar mais depressa ao resultado (Anexo AK). Relativamente à área de **Estudo do Meio**, é, desde já, importante salientar que os conteúdos trabalhados na mesma dizem respeito ao bloco do Passado do Meio Local. Na abordagem a este bloco situam-se os projetos (Re)descobrir Lisboa e Marchas populares (avaliado mais à frente).

Com a consulta dos gráficos efetuados (Anexo AL) podemos verificar que os resultados dos alunos relativamente aos conteúdos de identificação dos diferentes constituintes das plantas; distinção das classes dos animais e distinção dos animais de acordo com a sua alimentação foram bastante satisfatórios (Gráficos 34, 35 e 36, 37). Comparativamente à avaliação diagnóstica, pode-se verificar que mais de 70% da turma respondeu acertadamente às questões sobre o tema formuladas na ficha de avaliação.

No que respeita ao bloco trabalhado nos dois projetos, podemos desde já referir que houve um acréscimo positivo nas aprendizagens realizadas. Através dos gráficos 38 e 39 conseguimos perceber que, embora cerca de 9% dos alunos não conseguirem referir vestígios do meio local, houve um acréscimo de percentagem relativamente aos alunos que foram capazes de os referir, sendo que 56% da turma conseguiu associar determinados vestígios a um contexto local.

Com estes resultados podemos aferir que, possivelmente, os projetos realizados permitiram ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o Passado do Meio Local.

Partindo agora para a avaliação das aprendizagens efetuadas ao nível da área de **Português**, podemos começar por nomear que os resultados foram satisfatórios (Anexo AM). Contudo, é importante referir que o domínio onde se registam maiores dificuldades é o da oralidade e o da escrita.

No domínio relativo à Leitura e Compreensão Escrita (Gráficos 40 e 41) os resultados foram na generalidade satisfatórios, principalmente no ponto relativo à leitura em tom de voz audível, onde se pode ver que houve um decréscimo de 21% dos alunos que nunca liam com um tom de voz adequado. Este dado torna-se relevante na medida

em que a não utilização de um tom de voz audível foi uma das fragilidades encontradas na turma. Ora, se houve uma evolução positiva neste sentido, podemos constatar que o objetivo geral – Produzir discursos de forma audível e clara – foi cumprido.

Relativamente ao domínio da Escrita, este foi o que apresentou uma evolução menor ou menos significativa (Gráficos 42 e 43). Todavia, algumas das melhorias verificadas poderão dever-se ao envolvimento do grupo na realização de uma sequência didática de atividades de leitura e escrita (Anexo V). Nessas mesmas sessões foram facultadas tabelas com algum vocabulário novo, bem como, conectores que poderiam ser utilizados na escrita dos textos elaborados.

Sobre o Conhecimento Explícito da Língua (Gráficos 44 e 45) este domínio foi aquele que apresentou os melhores resultados, sendo que, em quase todos os conteúdos mais de 70% dos alunos revelaram ter sucesso.

No domínio da Compreensão e Expressão Oral os resultados também foram os projetados, tendo em conta que os alunos conseguiram evoluir positivamente em praticamente todos os conteúdos (Gráficos 46 e 47). Contudo, os alunos continuam a ter uma avaliação negativa no que se refere à justificação das suas opiniões. Cerca de 50% da turma nunca é capaz de o fazer, principalmente quando estas estão relacionadas com as suas aprendizagens. Como referido no capítulo de caracterização da turma, esta revela-se muito participativa e capaz de defender e justificar a sua opinião relativamente a assuntos que não estão relacionados com conteúdos programáticos, mas sim, com questões sociais.

As fragilidades encontradas na turma relativamente à produção de discursos de forma audível e clara, implicaram um trabalho em diferentes áreas. Nas áreas de **Expressão Artística e a Educação Física** foram desenvolvidas diversas atividades que colocaram os alunos perante a necessidade de comunicar. Assim, foram não só realizadas atividades a nível musical, relacionadas com o projeto das Marchas Populares, como também algumas improvisações na área do teatro que permitiram aos alunos encarnar outra pessoa, conseguindo mostrar outras capacidades que até então não tinham sido desenvolvidas.

Tendo em conta que esta é uma análise comparativa entre os dados recolhidos antes, durante e após a intervenção (Anexo AN) na área de **Expressão Dramática** não é possível estabelecer comparações, uma vez que não possuímos registos anteriores. Assim, olhando para os gráficos relacionados com esta área (Gráficos 48 e 49), limitamo-nos a referir que ao nível da área da Música houve melhorias significativas,

principalmente no que diz respeito ao cantar com expressividade vocal, em que as crianças que apresentavam mais dificuldades. A intervenção realizada permitiu que o desempenho fosse mais positivo como atesta a análise da coluna respeitante ao “nunca” cuja percentagem passou de 63% para 33%.

6.2. Avaliação do Plano de Intervenção

Com a finalidade de avaliar os objetivos gerais delineados no plano de intervenção foi construída uma grelha de avaliação que contempla os três objetivos gerais definidos e os seus respetivos indicadores de avaliação (Anexo AO).

Estas grelhas foram construídas em dois momentos, uma num momento anterior à intervenção, correspondente ao período de observação e, outra num período posterior. O preenchimento desta última teve por base os indicadores relativos às grelhas de observação de cada aula que permitiram avaliar os objetivos gerais do P.I. A partir destes registos construíram-se gráficos que permitiram perceber a evolução dos alunos relativamente aos objetivos gerais do PI (Anexo AP).

No que concerne ao objetivo geral A - **Desenvolver competências de explicitação de conhecimentos, oralmente e por escrito** (Gráficos 50 e 51) podemos afirmar que, em nenhum dos indicadores se registaram diferenças significativas de percentagem entre o momento inicial e o final. Apesar dos mesmos estarem quase sempre presentes nas atividades realizadas, e o trabalho desenvolvido pelo par de estágio ter em vista a melhoria destas competências, os alunos continuaram a apresentar dificuldades nestes três indicadores. A título de exemplo, em todas as áreas, foi possível verificar que, quando solicitado aos alunos para explicitarem as suas dúvidas, os mesmos não o conseguiam fazer de uma forma clara, ou seja, não conseguiam identificar em que parte do exercício tinham tido dificuldades. Para além disso, salienta-se novamente que na área da Matemática, os alunos se focavam apenas na identificação de cada uma das operações e números utilizados, sem lhes atribuir qualquer significado.

Já no que se refere ao objetivo geral B – **Produzir discursos de forma audível e clara**, as alterações registam-se no indicador respeitante à comunicação de forma clara e audível. Através dos gráficos 52 e 53 podemos perceber que a percentagem de alunos que nunca comunicava de forma clara e audível desceu dos 50% para os 17%. Para além disto, os critérios “sempre” e “às vezes” aumentaram para 38% e 33%

respetivamente. Tal significa que muitas das atividades realizadas contribuíram para que os alunos comunicassem de forma mais clara e, principalmente, de uma forma mais audível. Podemos então concluir que apesar da melhoria registada neste indicador não ter sido muito significativa, para o objetivo geral B os resultados corresponderam ao esperado tendo em conta o tempo reduzido de trabalho com a turma sobre a questão avaliada.

Por último, os resultados obtidos no objetivo C - **Participar ativamente, por iniciativa própria, no processo pedagógico e nos momentos de discussão**, também corresponderam às expectativas iniciais. Através dos gráficos 54 e 55 podemos verificar que os alunos demonstraram resultados positivos nos dois indicadores do objetivo, sendo que metade da turma passou a participar ativamente e por iniciativa própria nas aulas, bem como é capaz de respeitar o tema que está a ser tratado (54% dos alunos conseguem fazê-lo sempre de uma forma correta). Estes resultados positivos decorrem dos diversos momentos de discussão e partilha de ideias privilegiados em cada aula dada.

6.3. Avaliação da investigação – o projeto “Marchas Populares de Lisboa”

Em primeiro lugar é fundamental referir que a avaliação da investigação desenvolvida neste relatório se realiza em dois momentos distintos. Um primeiro que decorre durante o período de intervenção na turma, e, um segundo realizado quatro meses após o término da intervenção pedagógica. Este último momento sustenta-se na análise de uma entrevista *Focus-grupo*, onde foi possível registar as aprendizagens que os alunos mais valorizam do seu envolvimento no projeto e que associam hoje, de imediato, ao percurso que efetuaram durante o 3º período do ano letivo anterior.

Primeiro momento de avaliação

Para avaliar o primeiro objetivo geral - **Reconhecer as marchas populares como forma de representação da cultura popular na cidade de Lisboa e como símbolo dos territórios que representam** foram definidos diferentes indicadores que permitiram avaliar cada aluno nos objetivos específicos relativos às atividades realizadas (Tabela 2).

Tabela 2

Indicadores de Avaliação do Objetivo Reconhecer as marchas populares como forma de representação da cultura popular na cidade de Lisboa e como símbolos dos territórios que representam

Objetivos Específicos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
- Conhecer o meio local: costumes e tradições	- Identifica as marchas populares como uma tradição popular que visa a celebração dos santos populares. - Identifica as Marchas Populares como uma tradição popular da cidade de Lisboa. - Identifica as Marchas Populares como uma tradição popular que permite conhecer o território.	- Painel (levantamento dos conhecimentos dos alunos sobre a marchas populares – realizado em grande grupo)
- Partilhar as informações pesquisadas sobre as marchas populares.	- Comunica oralmente as informações pesquisadas sobre as marchas de Lisboa.	- Grelhas de avaliação
- Analisar a letra de uma canção para conhecer o meio local.	- Identifica os costumes e tradições do meio local implícitos na letra de uma marcha popular. - Identifica aspetos da vida quotidiana do meio local implícitos na letra de uma marcha popular.	- Tabelas com inferências retiradas da análise de uma letra de uma marcha popular de cada bairro (marcha da Alfama, Mouraria e Bairro Alto). - Grelhas de avaliação

Para avaliar os dois primeiros objetivos específicos - **conhecer o meio local: costumes e tradições** e **partilhar as informações pesquisadas sobre as marchas populares** – foram realizadas duas sessões que contribuiram para a elaboração de um painel que continha todas as informações que os alunos conheciam acerca do tema das marchas populares. Primeiramente, esse levantamento foi registado no quadro (Anexo K) e a partir das informações nele contidas podemos afirmar que os alunos demonstraram um conhecimento superficial sobre as marchas populares, mesmo quando alguns deles pertenciam a famílias que festejavam essa tradição popular. As marchas populares foram identificadas como uma tradição popular que visa a celebração dos santos populares, mais especificamente do Santo António. Para além disto, na discussão realizada também não foi estabelecida a associação das festas de Lisboa como uma tradição dos bairros nem da cidade, bem como não foi identificado nenhum aspeto que revelasse as marchas populares como uma tradição associada a um território. Também, através da questão colocada pelos alunos “as marchas populares existem em todos os países?”, verifica-se que a turma não foi capaz de atribuir às marchas populares uma tradição específica correspondente a uma cultura e/ou local.

Acresce que os alunos também revelaram desconhecer o conteúdo das letras das músicas das marchas, bem como todo o processo associado à realização e preparação de uma marcha. Estas informações podem ser inferidas a partir das perguntas: “como é que se fazem as marchas?” e “que tipo de canções cantam?”.

Durante a sessão de trabalho foi preenchida uma grelha de avaliação de cada aluno no que respeita à sua participação e aos conhecimentos que o mesmo possuía sobre o tema (Anexo AQ). A análise dos registos permite concluir que um grande número de alunos não participou na discussão, tendo uma “avaliação” de “não observado”. Estes resultados podem ser justificados por dois motivos: o primeiro pode estar relacionado com a falta de vontade que a turma poderia ter, uma vez que, esta sessão foi realizada no início da intervenção, sendo uma das fragilidades encontradas a participação por iniciativa própria; o segundo motivo, poderá resultar da falta de conhecimento sobre o tema.

A segunda sessão de trabalho mencionada apenas permitiu que os alunos que tinham tomado a iniciativa de realizar uma pesquisa sobre o tema a pudessem partilhar com a turma. As pesquisas sobre o tema, na sequência da sessão anterior, tinham por base imagens de alguns trajes das marchas populares mas também imagens de festas de outras localidades, como Brasil e Nepal (cidades de onde alguns dos alunos são oriundos).

Um terceiro objetivo específico associado ao objetivo geral já mencionado foi - **analisar a letra de uma canção para conhecer o meio local**. Para isso, foi realizada outra sessão que consistia na análise de letras de canções das marchas populares relacionadas com três bairros diferentes: Alfama, Mouraria e Bairro Alto (Anexo AR). Nos anexos referidos são visíveis dois momentos distintos para a atividade referida, uma vez que, um momento correspondeu a uma análise em pares, e o outro, a uma análise em grupos. A partir desta atividade, foram elaboradas diferentes tabelas em que os alunos teriam de fazer inferências sobre os costumes e tradições, características do património edificado e aspetos da vida quotidiana do meio local de cada bairro, implícitos e/ou explícitos em cada uma das canções que os retratavam (Anexo AE e AG). Torna-se pertinente referir que para a avaliação deste objetivo geral, apenas nos iremos focar nos indicadores referentes aos costumes e tradições e aos aspetos da vida quotidiana do meio local, uma vez que os aspetos referentes às características do património edificado apenas serão objeto de avaliação do próximo objetivo geral.

Assim, a partir das grelhas de avaliação preenchidas e das produções dos alunos (Anexo AR, AE e AG) podemos concluir que, de uma forma geral, os resultados foram bastante satisfatórios, uma vez que os alunos conseguiram identificar grande parte das características, sobre cada bairro que constavam em cada uma das suas letras.

Para realizar a avaliação de uma forma mais simples, foi elaborada uma tabela onde constam todas as inferências realizadas pelos pares e, posteriormente, pelos grupos (Anexo AS). Através da tabela e das grelhas de avaliação da prestação de cada par, podemos constatar que os alunos apresentaram pior desempenho no indicador respeitante à identificação de aspetos da vida quotidiana do meio local. Esta dificuldade deveu-se essencialmente ao facto de em quase todas as letras, esta ser uma das informações mais difíceis de perceber, sendo que, muitas vezes, a informação não era explícita, o que tornava a tarefa mais difícil para um grupo de crianças do 3º ano de escolaridade. Por sua vez, é importante evidenciar que um dos pares, através da expressão “apertar corações” presente na letra da música do Bairro Alto, conseguiu inferir que as pessoas sentiam os corações apertados porque os seus familiares faziam grandes viagens nas naus.

Também podemos analisar estes resultados tendo em conta a letra trabalhada por cada par. Pois, apesar da tentativa de escolher letras com o mesmo grau de dificuldade, houve algumas diferenças nas inferências realizadas pelos alunos sobre cada uma delas. Da análise realizada, podemos associar o menor número de inferências à letra da marcha do bairro de Alfama. Este resultado poderá ser explicado pela complexidade da letra, mas também pelas competências de análise de texto das crianças. Assim, como forma de colmatar esta falha, poderiam ter sido organizados pares em que as duas crianças tivessem competências de níveis diferentes, em vez de terem realizado a tarefa com o seu colega do lado.

Numa segunda fase desta atividade, juntaram-se os pares que tinham ficado com a mesma letra, formando assim três grupos diferentes, um para cada bairro. Nesse momento importava discutir em pequenos grupos os registos de cada par na respetiva tabela com o objetivo de identificar aspetos comuns, ou não, em cada um dos trabalhos. No final, resultou a construção de uma tabela síntese que reúne as inferências de cada par.

Mais uma vez, olhando para a tabela realizada posteriormente (Anexo AS) onde sintetizam todas as informações que constam nas tabelas elaboradas pelos alunos podemos tirar diversas conclusões. Com a realização da mesma tarefa em grupos, não

se verificou o acréscimo de qualquer inferência, pelo menos no que respeita às características encontradas e que dão resposta aos dois indicadores definidos para avaliar este objetivo geral. Contudo, podemos ainda referir que algumas inferências importantes indicadas no trabalho a pares ficaram omissas no trabalho de grupo. Estas ocorreram não só devido a um consenso de grupo, mas também à falta de espaço na tabela que lhes foi atribuída e que terá condicionado a quantidade de informação nela colocada. Também, devido à discussão gerada entre os pares, houve certas inferências que foram escritas de uma maneira menos correta, apesar de, no trabalho inicial estarem corretas.

A análise das grelhas de observação permite concluir que os resultados desta atividade foram positivos e que, de uma forma geral, a turma conseguiu atingir o objetivo específico delineado. Ou seja, conseguiram perceber de que forma é que as letras das marchas populares contribuem para o conhecimento do meio local que representam e que características do meio podem ser retiradas a partir da análise da letra de uma música. Contudo, uma vez que este projeto pretende fazer uma abordagem à música como “fenómeno social” podemos garantir que, efetivamente, os alunos tiveram a adquirir competências relacionadas com a Expressão Musical. Mesmo que estes não tenham contactado com qualquer competência psicomotora relacionada com a mesma, como a instrumentalização, por exemplo.

Foi desta forma que se pretendeu trabalhar o objetivo geral - **Reconhecer as marchas populares como forma de representação da cultura popular na cidade de Lisboa e como símbolo dos territórios que representam**, que, de acordo com os dados apresentados e mencionados, conseguimos perceber resultados muito positivos – com as atividades efetuadas, os alunos construíram um conhecimento mais alargado sobre o território em que estão inseridos.

Para o segundo objetivo geral delineado - **Associar as letras das marchas populares ao património material e imaterial dos bairros que representam**, foi também elaborada uma tabela em que são referidos os objetivos específicos e os respetivos indicadores e instrumentos de avaliação.

Tabela 3

*Indicadores de Avaliação do Objetivo **Associar as letras das marchas populares ao património material e imaterial dos bairros que representam***

Objetivos Específicos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
- Analisar a letra de uma canção para conhecer o meio local	- Identifica características do património natural e edificado do meio local implícitos na letra de uma marcha popular.	- Tabelas com inferências retiradas da análise de uma letra de uma marcha popular de cada bairro (marcha da Alfama, Mouraria e Bairro Alto). - Grelhas de avaliação
- Localizar o bairro da Mouraria, Alfama e Bairro Alto num mapa de Lisboa. - Relacionar as características físicas e sociais do bairro com a letra da canção de uma marcha popular.	- Localiza o bairro da Mouraria, Alfama e Bairro Alto num mapa de Lisboa - Identifica o castelo de S. Jorge como ponto de referência do bairro de Alfama. - Identifica o Miradouro de S. Pedro de Alcântara como ponto de referência do Bairro Alto. - Identifica a praça do Martim Moniz como ponto de referência da Mouraria.	- Mapa com a localização dos bairros trabalhados. - Grelhas de avaliação

Para o presente objetivo geral concorrem três objetivos específicos, conforme a tabela acima. A avaliação do primeiro objetivo – **analisar a letra de uma canção para conhecer o meio local** – foi realizada aquando da atividade explicada anteriormente e que também permitiu avaliar alguns objetivos específicos do primeiro objetivo geral referido. Assim, com a atividade de análise das letras e respetiva grelha de avaliação, juntamente com a tabela síntese efetuada (Anexo AR e AS) podemos constatar que os resultados obtidos no indicador que nos permite avaliar este objetivo específico, foram bastante positivos, uma vez que os alunos facilmente conseguiram identificar quase todas as características do património edificado e natural do meio local implícitos na sua canção. Contudo, as grandes diferenças surgem quando os alunos realizam o mesmo trabalho em pares. E, é através dessa análise comparativa que podemos retirar aspetos positivos e negativos destas duas modalidades de trabalho.

No que respeita aos aspetos positivos, pode-se verificar que, na maior parte dos casos, os pequenos excertos da letra copiados são mais elaborados nos trabalhos realizados em grupo que nos trabalhos realizados a pares, onde, muitas vezes foram apresentadas apenas palavras. Como é o caso do “pela encosta do castelo” e não apenas “castelo”. Também é passível verificar duas diferenças entre um trabalho e outro: a primeira, diz respeito a uma nova inferência do bairro de Alfama na tabela realizada em grupo, em que os alunos inferiram “Lisboa nasceu do bairro da Alfama” a partir do excerto “nascer a cidade foi aqui”; a segunda diferença, está relacionada com

o bairro da Mouraria, uma vez que, da primeira vez, a “capelinha” apresentada na sua letra foi associada a um património material do bairro, e, no trabalho realizado em grupo foi associada às pessoas que vivem e às suas crenças: “Há pessoas religiosas” (inferência do grupo de alunos).

Como aspetos negativos, é possível referir novamente que houve omissão de algumas informações que os alunos tinham descoberto no trabalho a pares. Todavia, parece-me que continua a ser importante a discussão em grupo, uma vez que permite fomentar o trabalho de equipa e a chegada a um consenso de grupo.

Os dois últimos objetivos específicos delineados – **localizar o bairro da Mouraria, Alfama e Bairro Alto num mapa de Lisboa e relacionar as características físicas e sociais do bairro com a letra da canção de uma marcha popular** – foram avaliados com uma única atividade.

Com o objetivo de perceber até que ponto os alunos, através das características físicas do bairro, descobertas aquando a análise de uma letra de uma canção, conseguiam localizar os diferentes bairros estudados, foi elaborada uma sessão onde era solicitada a localização dos mesmos num mapa da cidade de Lisboa (Anexo AH). Assim, os alunos realizaram primeiramente a atividade individualmente, onde cada um deles era solicitado a identificar o bairro estudado. Nesta fase, a partir da grelha de avaliação (Anexo AT) é possível verificar que todos os alunos conseguiram identificar o seu bairro, com poucas ou nenhuma dificuldade. Posteriormente, a atividade foi corrigida em grande grupo, onde foi ampliado o mesmo mapa para que posteriormente fosse afixado no painel já elaborado. Nessa fase também foram explorados os pontos de referência, um conteúdo que apesar de não estar intimamente ligado com o tema de investigação, necessitou de ser mobilizado e recordado para a tarefa. Assim, em grande grupo, foram identificados como pontos de referência o castelo de S. Jorge (para o bairro de Alfama), o miradouro de S. Pedro de Alcântara (para o Bairro Alto) e a praça do Martim Moniz (para o bairro da Mouraria). É importante referir que o ponto de referência mais fácil de localizar foi o Castelo de S. Jorge. Este facto poderá resultar da referência do mesmo na letra da música da marcha do bairro de Alfama.

De modo a avaliar o terceiro e último objetivo geral estipulado para o tema de investigação - **Desenvolver competências de expressão musical a partir da exploração de letras e ritmos das marchas populares** – foi também construída a tabela que se segue.

Tabela 4

*Indicadores de Avaliação do Objetivo **Desenvolver competências de expressão musical a partir da exploração de letras e ritmos das marchas populares***

Objetivos Específicos	Indicadores de avaliação	Instrumentos de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer características das canções das marchas populares. - Dialogar sobre audições musicais 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica aspetos formais (relacionados com andamento ou significado das letras) no estilo musical popular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Painel (levantamento dos conhecimentos dos alunos sobre a marchas populares – realizado em grande grupo) - Grelhas de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar um texto de uma canção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adapta o refrão da canção “S. João Bonito”, criando versos que rimam. - Adapta o refrão da canção “S. João Bonito” criando versos que se adequam às sílabas métricas da canção. - Adapta o refrão da canção “S. João Bonito” tendo em conta a mensagem escolhida para a canção. - Adapta as estrofes da canção “S. João Bonito”, criando versos que rimam. - Adapta as estrofes da canção “S. João Bonito”, criando versos que se adequam às sílabas métricas da canção. - Adapta as estrofes da canção “S. João Bonito” tendo em conta a mensagem escolhida para a canção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da letra da canção da turma. - Grelhas de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar melodias com precursão corporal. - Experimentar precursão corporal. - Experimentar as potencialidades sonoras de objetos sonoros. - Cantar canções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduz padrões rítmicos, utilizando precursão corporal e acompanhando a melodia. - Reproduz padrões rítmicos, utilizando objetos sonoros e acompanhando a melodia. - Canta, em grupo, com intencionalidade expressiva, utilizando a memória. 	<ul style="list-style-type: none"> Sessão onde foram realizados ritmos com a música “S. João Bonito”.
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer características das canções das marchas populares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica características do estilo musical popular (marchas populares) a partir da análise de letras. 	<ul style="list-style-type: none"> Análise de uma letra de uma marcha popular (Alfama, Mouraria, Bairro Alto)

Este objetivo, centrado nas competências musicais dos alunos, foi avaliado através de diversos indicadores, resultado das diferentes atividades que contribuíram para a sua concretização. Assim, retomando agora a primeira sessão de realização de um levantamento dos conhecimentos dos alunos acerca do tema das marchas populares, foi possível verificar se os alunos conseguiram **reconhecer características das canções de uma marcha popular e dialogar sobre audições musicais**.

A avaliação do primeiro objetivo específico foi realizada através do painel construído e das grelhas de avaliação onde consta o respetivo indicador (Anexo AQ). Através dos mesmos instrumentos, é possível aferir que os alunos não identificaram nenhuma característica do estilo musical popular. Contudo, essa mesma aula foi

organizada em duas partes, uma onde constou esse levantamento, e uma segunda parte onde foi ouvida a canção “S. João Bonito” (Anexo Y). Depois da sua audição foi realizada uma discussão em grande grupo onde foi perguntada que características poderia possuir a música que tinham acabado de ouvir. Nessa discussão, de acordo com a grelha de avaliação preenchida aquando da aula, apenas 6 alunos reconheceram características das canções das marchas populares, contudo, todos eles acabariam por referir os mesmos aspetos, caracterizando-as como uma música “mexida” ou “alegre”.

Por conseguinte, através das mesmas atividades foi possível avaliar o objetivo – **dialogar sobre audições musicais** - que através da mesma grelha de observação, podemos constatar que a maior parte da turma não foi capaz de dialogar sobre a música ouvida, ou seja, não foi capaz de identificar características que a música lhes podia transmitir, quer a nível de andamento ou ritmo, quer ao nível da própria letra da música. Isto poderá mais uma vez dever-se ao pouco à vontade que poderiam sentir naquela sessão, que os levaria a ter uma participação reduzida, ou ao facto de não estarem habituados a dialogar sobre audições musicais.

Posteriormente a esta atividade e depois de ter sido feita uma análise da forma como estava escrita a letra original da canção “S. João Bonito” (explicação de alguns conceitos como rima, métrica e temas das canções das marchas populares), as crianças, em pequenos grupos, tiveram de adaptar a letra da canção, elaborando assim uma letra da turma que “encaixasse” na melodia da música “S. João Bonito”. A elaboração da letra foi realizada em duas aulas, sendo que a primeira foi destinada à criação do refrão e a segunda à realização de cada verso da mesma.

Assim, para fazer a avaliação das duas sessões podemos-nos basear nas grelhas de observação (Anexo AQ), nas fotos tiradas ao longo da sua construção (Anexo Z e AA) e, por fim, na versão final da letra construída (Anexo AB). Foi apenas delineado um objetivo específico para esta atividade – **adaptar um texto de uma canção** – sendo que o mesmo é avaliado a partir de indicadores diferentes para cada fase.

No que respeita à primeira fase, a construção do refrão, esta foi avaliada a partir de três indicadores: (i) adapta o refrão “S. João Bonito” criando versos que rimam; (ii) adapta o refrão da canção “S. João Bonito” criando versos que se adequam às sílabas métricas da canção e (iii) adapta o refrão da canção “S. João Bonito” tendo em conta a mensagem escolhida para a canção. Ao visualizar a grelha de avaliação, o indicador que regista mais sucesso é o terceiro, em que os alunos tinham de adaptar o refrão da canção tendo em conta a mensagem escolhida para a mesma. Neste caso, o tema escolhido estava

relacionado com a escola e as características desta e da turma e, vendo o refrão final escolhido pela turma é possível verificar que o mesmo tem elementos que respondem ao tema estipulado como é o caso da referência à sua escola e ao facto da turma estar a terminar o ano letivo.

As grelhas de avaliação permitem verificar que as maiores dificuldades ocorrem na adequação dos versos com a rima e não com as sílabas métricas. Este revela-se um resultado curioso uma vez que o grupo não tinha trabalhado antes com as sílabas métricas, ao contrário das rimas que já tinham sido trabalhadas na área do Português.

Na segunda parte da atividade os resultados foram visivelmente diferentes. Uma vez que em todos os indicadores (direcionados para os versos da canção) se registaram mais dificuldades. Sendo que o número de alunos que revelou ter mais dificuldades continuou a ser mais elevado no indicador “adapta estrofes da canção “S. João Bonito”, criando versos que rimam”.

Em conclusão, podemos afirmar que os alunos apresentaram melhores resultados na construção do refrão da canção, facto que se deve essencialmente à extensão de cada uma das estrofes da canção, sendo que se torna mais difícil formar frases que rimem e que estejam dentro da métrica correta. Porém, este objetivo específico foi atingido uma vez que os alunos conseguiram adaptar a letra da música, de forma a criar uma letra nova adequada ao tema escolhido para a mesma.

Durante a intervenção também foi realizada uma atividade que consistiu na realização de ritmos que acompanhavam a canção trabalhada. Visto que as crianças demonstravam dificuldades em cantar ao ritmo da melodia, não conseguindo começar a canção no momento indicado, foi necessário realizar esta atividade com o objetivo de atenuar esta dificuldade. Assim, os objetivos avaliados nesta sessão foram os seguintes: (i) acompanhar melodias com precursão corporal; (ii) experimentar potencialidades sonoras de objetos sonoros e (iii) cantar canções.

Analisando a grelha de observação (Anexo AU) conseguimos inferir que os resultados não foram muito satisfatórios, uma vez que o número de verdes (correspondente ao critério “sempre”) aparece o mesmo número de vezes, ou, em número inferior ao número de amarelos e vermelhos (correspondendo a “às vezes” e “nunca”). Contudo, analisando cada um dos objetivos, podemos concluir que os alunos apresentam resultados menos positivos na utilização de objetos sonoros para acompanhar a melodia escutada. Este resultado pode ser consequência de dois fatores: (i) relacionado com a falta de preparação decorrente da reduzida frequência com que

ocorrem estas atividades, sendo o sucesso explicado fundamentalmente pela frequência de atividades extra-curriculares de música por alguns alunos; (ii) resultado do comportamento, uma vez que, observando mais uma vez a tabela apresentada, no indicador respeitante às competências transversais “respeita as regras de funcionamento da sala de aula”, é visível que todos os alunos tiveram um comportamento menos adequado na aula, tendo prejudicado, não só o bom funcionamento da aula, como também a concentração necessária para imitar os movimentos do professor ou do colega.

Apesar da situação descrita, foi através desta atividade que os alunos conseguiram alcançar o seu propósito, ou seja, foram capazes de arranjar uma estratégia para começar a cantar no tempo certo da canção.

Focando-nos agora no último objetivo específico – **reconhecer características das canções das marchas populares** – podemos dizer que o mesmo foi pouco trabalhado com a atividade de análise de uma letra de uma marcha popular. Resultado da falta de tempo disponibilizado para a realização do projeto, sendo que tiveram de ser (re)equacionadas algumas prioridades.

Em suma, relativamente a este último objetivo geral - **Desenvolver competências de expressão musical a partir da exploração de letras e ritmos das marchas populares** – podemos concluir que, infelizmente, foi o objetivo menos explorado durante as semanas de intervenção. Mais uma vez, podemos referir que o reduzido tempo dedicado ao mesmo e as prioridades que recaíram sobre outros conteúdos e atividades justificam em parte esta situação. Contudo, torna-se relevante referir que, em paralelo ao trabalho até então apresentado, os alunos preparavam, cantando e dançando, uma marcha para apresentar no final do ano. Todos esses momentos decorreram de uma forma informal e sem calendarização prévia, devido à ausência de definição prévia de estratégias, pelos docentes envolvidos, não permitindo um envolvimento efetivo na planificação e dinamização dos mesmos. Sendo nossa intenção, desde o início da intervenção, avaliar a prestação dos alunos em aspetos relacionados com a sua performance, foi solicitado ao docente a visualização de um vídeo sobre a tarefa realizada no ano anterior. Era nossa intenção identificar potencialidades e fragilidades do grupo para posteriormente confrontar com a avaliação realizada após intervenção. Contudo, não nos foi possível avançar com grandes conclusões pelo modo como a atividade foi realizada.

Apesar destes fatores terem influenciado a avaliação desses momentos, os mesmos também contribuíram para desenvolver competências de expressão musical e que estão intimamente ligadas a uma das questões de investigação referente às competências que são possíveis de desenvolver a partir de uma abordagem curricular centrada na música popular. Entre as mais importantes podemos referir que foram desenvolvidas atividades que contribuíram para o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades que concorreram para o desenvolvimento de competências ao nível da interpretação e comunicação e da criação e experimentação, nomeadamente (i) cantar individualmente e coletivamente utilizando práticas apropriadas e contextualizadas; (ii) ensaiar e apresentar peças musicais com princípios estéticos e comunicacionais diversificados; (iii) explorar conhecimentos e saberes próprios de diferentes técnicas vocais de diferentes estéticas culturais musicais e, por fim, (iv) ter a possibilidade de gravar criações musicais tendo em conta as temáticas comunicacionais e estéticas diferenciadas (Ministério da Educação, 2001). Esta última, foi desenvolvida aquando a gravação da canção pelas duas turmas, de modo a que fosse mais fácil criar e ensaiar a dança para a mesma.

Em modo de conclusão podemos referir que a análise realizada, centrada nos objetivos gerais definidos para o projeto em estudo, conseguiram dar resposta às questões de investigação anteriormente formuladas. Sendo que as aprendizagens que melhor se concretizaram reportam-se ao **contributo da música popular para o conhecimento do meio local** e à **forma como as mesmas contribuem para o conhecimento da cidade**, em particular, dos bairros que representam. Ou seja, os alunos conseguiram compreender a ideia de que **a música pode servir como meio de (re)construção social e como cultura**, principalmente através da análise das letras das músicas. Para além disto, denotamos que, apesar de pouco trabalhadas, as aprendizagens relacionadas com a elaboração e ensaios da marcha foram as que mais motivaram os alunos. Tais constatações podem ser reforçadas através do momento de *focus-grupo* realizado posteriormente com os alunos e que será de seguida objeto de análise.

Segundo momento de avaliação

Depois de apresentados os resultados da avaliação que decorreu durante a intervenção, é agora o momento de fazer uma reflexão sobre as aprendizagens que os alunos identificam ter realizado, quatro meses após, o seu envolvimento no projeto.

A entrevista *focus-grupo* (Anexo AV) permitiu confrontar um grupo de alunos com um conjunto de questões que pretendiam dar resposta às seguintes questões gerais: (i) de que forma se transformaram as relações (construção de identidade) que as crianças estabeleciam com território (Lisboa)? E, (ii) quais foram os contributos da música para a construção de uma identidade territorial?

Na tabela seguinte apresentam-se as questões gerais mobilizadas e as perguntas secundárias colocadas aos alunos.

Tabela 5

Questões gerais e secundárias formuladas na entrevista focus-grupo

Questões gerais	Questões que permitem dar resposta
De que forma se transformaram as relações (construção de identidade) que as crianças estabeleciam com território (Lisboa)?	<ul style="list-style-type: none"> - Para que serve uma marcha popular? - O que é que aprenderam sobre as marchas neste projeto? - De que forma é que as marchas vos ajudaram a conhecer melhor a cidade de Lisboa? - O que ficaram a conhecer sobre a cidade de Lisboa que ainda não conheciam? - Ir às marchas neste ano foi igual a ir às marchas nos outros anos? - Tiveram mais curiosidade para ir ver as marchas deste ano?
Quais foram os contributos da música para a construção de uma identidade territorial?	<ul style="list-style-type: none"> - O que é para ti uma marcha popular? - O que é que aprenderam sobre as marchas neste projeto? - De que forma é que as marchas vos ajudaram a conhecer melhor a cidade de Lisboa? - O que ficaram a conhecer sobre a cidade de Lisboa que ainda não conheciam? - O que descobriste sobre as músicas das marchas populares? São semelhantes a outras músicas que costumam ouvir? - Do que falam as letras das músicas das marchas populares? De que modo é que essas letras se relacionam com a cidade de Lisboa?

É importante referir que para esta análise além de serem apresentadas as respostas dadas por cada aluno, também foram elaboradas “nuvens de palavras” que nos permitem ter uma imagem geral das palavras-chave mais frequentes nas respostas a cada pergunta (Anexo AW). Através destas últimas, conseguimos perceber as aprendizagens mais significativas daquele grupo de crianças e quais as palavras que mais frequentemente associam às marchas populares.

Refletindo agora sobre as questões que estão diretamente relacionadas com a primeira questão geral, podemos concluir que as crianças modificaram a sua relação com o território. Sendo que, é nas respostas às perguntas: (i) para que serve uma marcha? (ii) de que forma é que as marchas vos ajudaram a conhecer melhor a cidade de Lisboa? e, principalmente (iii) ir às marchas neste ano foi igual a ir às marchas nos outros anos? que conseguimos retirar essa conclusão. A título de exemplo apresentamos as seguintes respostas:

- T.J: *“(a marcha popular) serve para representar um sítio, para falar de coisas antigas ou novas desse sítio”*

- B: *“(a marcha popular) serve para representar sítios, grandes acontecimentos e monumentos”*

- L: *“(quando fui ver as marchas populares) eu reparei melhor nos vestidos. Tinham sempre a ver com a música que estavam a cantar e com o seu bairro”*

Através das respostas transcritas e até mesmo das nuvens de palavras elaboradas, conseguimos perceber que, em primeiro lugar, os alunos associam quase sempre a **marcha a uma representação de um território**, mais especificamente de um bairro ou da própria cidade de Lisboa, sendo que também poderá representar algum **património material e imaterial** dos mesmos. Em segundo lugar, através da última resposta conseguimos perceber que a realização deste projeto fez com que as crianças olhassem de uma maneira diferente para o mundo que as rodeia, ou seja, não apenas ver, mas observar e, ao mesmo tempo, refletir sobre o que acabaram de observar, tentando atribuir-lhe significados. Neste caso, conseguiram perceber que os marchantes que representavam uma determinada marcha não estavam apenas a desfilarem mas sim, **a representar o seu bairro, as suas gentes, as suas tradições e costumes.**

Debruçando-nos agora sobre a segunda questão geral apresentada, podemos afirmar que, de acordo com as perguntas que pretendiam dar resposta à mesma e tendo em conta as respostas dos alunos, estes conseguiram não só referir algumas características formais das canções das marchas populares, como também inferir aspetos do meio local descobertos a partir da análise das letras das músicas. A este respeito, as perguntas mais relevantes em que conseguimos retirar estas informações são: (i) o que é para ti uma marcha popular? (ii) de que forma é que as marchas vos ajudaram a conhecer melhor a cidade de Lisboa? (iii) o que ficaram a conhecer sobre a cidade de Lisboa que ainda não conheciam? (iv) o que descobriste sobre as músicas das marchas populares? São semelhantes a outras músicas que costumam ouvir? (v) do que falam as letras das músicas das marchas populares? De que modo é que essas letras se relacionam com a cidade de Lisboa?

Assim, torna-se essencial citar algumas das respostas que melhor ilustram as percepções dos alunos:

- R: *“as marchas populares são marchas de bairros, por exemplo Alfama, Mouraria, etc.”*

- R: *“com a música da Alfama descobri que ela ficava ao pé do rio Tejo”*

- T: *“através das letras conseguimos perceber mais coisas sobre Lisboa, que na Alfama se canta o fado, por exemplo”*
- TJ: *“(com a análise das letras das músicas) ficamos a conhecer mais monumentos da cidade e como é que as pessoas eram antigamente”*
- L: *“falam sobre o seu santo, as comidas do bairro e o que as pessoas que vivem lá fazem.”*
- B: *“tem umas músicas muito mexidas e com bastante ritmo e normalmente são bastante alegres”.*

Atendendo às respostas mencionadas podemos tirar diferentes conclusões. Com a primeira resposta podemos desde já inferir que para explicar o que é uma marcha popular, o aluno mobilizou os bairros que foram trabalhados aquando da atividade de análise das letras. A atividade foi significativa para aquele aluno, levando-o ao estabelecimento de associações entre o conteúdo das letras das marchas e os bairros que estas representam. As quatro respostas seguintes vêm confirmar isso mesmo, uma vez que os alunos foram capazes de nomear características físicas (proximidade do bairro do rio Tejo), culturais (fado, gastronomia, costumes das pessoas) e o património (monumentos) do território. Características que também conseguiram identificar através da análise das letras das canções.

Relativamente à última resposta, esta reflete os conhecimentos que os alunos conseguiram obter através de atividades que foram realizadas e que estiveram diretamente relacionadas com a área de expressão musical, como também devido aos diálogos sobre as diferentes audições musicais. Uma vez que a maior parte dos alunos conseguiram identificar nas músicas das marchas populares um andamento alegre, ou seja, pelas suas palavras, as mesmas possuem um “ritmo” particular e que são “mexidas. Para além disto, através de algumas observações referidas pelos mesmos, as marchas estão diretamente associadas não só ao canto e à dança como às pessoas mais velhas.

Podemos afirmar que foram concretizadas duas grandes aprendizagens. A primeira, relacionada com o andamento característico das músicas das marchas, trabalhado através da realização de uma sessão de ritmos, mas também das discussões em grande grupo sobre audições musicais. Nesses momentos, os alunos ao necessitarem de escutar e descrever, auditivamente, estruturas e modos de organização sonora do género ouvido, desenvolveram competências ao nível da perceção sonora e musical. Já a segunda grande aprendizagem, diz respeito aos

conhecimentos que os mesmos retiveram acerca dos bairros e da cidade de Lisboa, a partir da análise da letra de uma marcha popular.

Além das perguntas até então referidas, também outras foram colocadas, podendo servir de instrumento para analisar e conseguir retirar algumas conclusões. Uma dessas perguntas foi elaborada para verificar se os alunos conseguiam responder às questões relativas à primeira sessão do projeto. Já a outra, teve como principal objetivo realizar um levantamento sobre a motivação dos alunos relativamente ao tema e sobre o que gostariam de aprender futuramente sobre o mesmo.

Assim, no que respeita à pergunta: “as marchas populares existem em outros locais do país?” os alunos perceberam que existem, sim, outras marchas populares, contudo estas não são realizadas para festejar as mesmas tradições. Podemos comprovar isso com as seguintes respostas:

- A. *“no Brasil também há desfiles! Mas é noutra altura do ano, para comemorar o carnaval”;*
- TJ: *“os fatos tem significados diferentes de acordo com a cidade”.*

Na primeira, o aluno referiu que no Brasil também são realizadas marchas, contudo, consegue perceber que são diferentes e que servem para festejar outras festividades. A resposta dada pelo segundo aluno surge no seguimento da conversa estabelecida, uma vez que o grupo concluiu que também os trajes utilizados no Brasil eram diferentes.

Já na segunda pergunta, destinada a perceber a motivação dos alunos - Gostavas de fazer mais trabalhos sobre as marchas/conhecer mais coisas sobre as marchas? – todos os alunos, exceto um, manifestaram vontade de realizar outro projeto sobre as marchas populares.

A mesma entrevista também permitiu para perceber que os alunos atribuíram um grande significado à apresentação realizada no final do ano, onde os mesmos dançaram e cantaram a música da autoria da turma. Sendo que numa das observações, um aluno respondeu: *“(quando tive a ver as marchas populares) olhei para o fato da senhora, era muito parecido com os nossos. Tinha camisola azul e tinha uma saia “bue” comprida, com muitas cores”.* Mais uma vez, é perceptível as marchas populares passaram a ter novos significados para os alunos, não apenas por terem descoberto e vivenciado as mesmas na sala de aula, mas também porque tiveram a oportunidade de criar uma marcha, desde os seus preparativos até à sua apresentação ao público.

Acresce ainda que, a par das aprendizagens mais específicas associadas às marchas populares, em termos de comunicação (área central do projeto de intervenção) a entrevista permitiu perceber que a turma, tirando algumas exceções, evoluiu significativamente na participação por iniciativa própria. Atentando na quantidade de testemunhos recolhidos na entrevista, quase todas os alunos participaram na discussão em pequeno grupo.

Em jeito de síntese, a análise que acabamos de realizar, permite estabelecer uma comparação entre os conhecimentos dos alunos no período de intervenção e os conhecimentos que perduraram passados quatro meses.

Primeiramente, ressalva-se que, contrariamente ao demonstrado durante o período de intervenção, as crianças mobilizaram diversos aspetos da apresentação do final do ano para responder às diversas perguntas. Este aspeto leva-nos a concluir que a criação e elaboração de uma marcha popular com a turma foi uma atividade que se revelou significativa para a mesma, uma vez que, a tarefa torna-se significativa“ quando a criança se apropria dela em termos intelectivos e afetivos, incorporando-a e enquadrando-a harmoniosamente no seu quadro de referências e experiência pessoal anterior” (Roldão, 2004, p. 53).

Em segundo lugar, é de salientar que as crianças ainda tinham presentes algumas das descobertas do meio local, realizadas aquando da análise das letras. Sendo capazes de explicar que as letras das canções servem para identificar características do património material e imaterial dos bairros que representam. Algo que, mais uma vez, não conseguiam associar na primeira sessão do projeto.

Em terceiro e último lugar, foi também visível que, comparativamente ao que foi dito aquando o *Brainstorming* inicial sobre o tema, as crianças já conseguiram reconhecer as marchas populares como uma forma de representação da cultura popular de uma cidade em particular, neste caso Lisboa, e não apenas uma celebração de um santo popular.

De uma forma geral, os resultados revelam-se bastante positivos, a maioria dos alunos conseguiu alcançar todos os objetivos delineados para este projeto. Tal significa que, de certa forma, conseguimos modificar o seu olhar sobre o mundo que os rodeia, nomeadamente, conseguimos fazer com que os mesmos desenvolvam um sentimento de pertença a um determinado território. Sentimento característico também dos habitantes de cada bairro lisboeta.

CONCLUSÕES FINAIS

Todo o trabalho desenvolvido ao longo da UC PESII encerra um capítulo de elevada importância na atual formação de professores. Importa pois refletir sobre alguns aspetos, mais e menos positivos, relativos ao estágio efetuado e ao estudo apresentado. Pois, segundo Vasconcelos et.al (s.d.) “avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho é estar a tornar o seu trabalho transparente.” (p.17).

Primeiramente, no que diz respeito ao período de observação, as semanas estipuladas para esta etapa foram adequadas para a recolha de dados acerca do contexto educativo, bem como para a elaboração do plano de intervenção. Salienta-se que este facto também foi facilitado pelo apoio prestado pelo docente titular de turma que, sempre que possível, nos facultou informações de uma maneira informal sobre a turma com que iríamos trabalhar. Ainda relativamente ao período de observação, acrescenta-se que foi desafiante ter que organizar atividades para um grupo de alunos que se revelou, desde o início, diferente daqueles com quem já tínhamos trabalhado. Todavia, foi um desafio importante na medida em que nos possibilitou trabalhar com um grupo oriundo de uma classe social mais elevada, apresentando outros desafios, diferentes dos registados em crianças oriundas de uma classe social mais baixa e vivendo graves problemas ao nível das relações sociais e familiares.

Retomando agora as semanas de intervenção, aponta-se como um aspeto facilitador deste processo o modo como decorreu a avaliação do meu trabalho, já que me foi dada a oportunidade de ser avaliada mais que uma vez (ainda que isso não tenha acontecido por escolha), pois, cada aula é única. Como tal, a ação pedagógica do professor também difere em cada momento. A própria turma não apresenta o mesmo comportamento, disposição e desempenho todos os dias, aspetos que revelam ser condicionantes à ação do professor.

Acresce que ter partilhado esta experiência com uma colega e amiga foi uma mais-valia, uma vez que me permitiu discutir a estrutura das aulas e dividir responsabilidades, tornando-nos o ponto de apoio uma da outra.

Como aspeto negativo, é importante salientar que, apesar de ter havido feedback (quer pelo docente cooperante, quer pelos docentes tutores) acerca das planificações e dos materiais respeitantes às diferentes disciplinas, nem sempre foi fácil conciliar as diferentes opiniões, que estas eram muito dispares. Contudo, isso fomentou a

constante reflexão sobre a minha ação pedagógica, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional.

Quanto à gestão do processo de ensino e aprendizagem, existiram, naturalmente, aspetos positivos e negativos. No entanto, se pudesse voltar atrás nada faria para que a nossa ação fosse diferente do que foi, porque, a meu ver, errar é crucial para que as aprendizagens aconteçam. Sintetizo os pontos positivos do nosso trabalho, essencialmente, nas estratégias inovadoras que foram aplicadas, na sua maioria, com sucesso. A meu ver, a iniciativa e a coragem que implicam as mudanças na prática de alguém que já tem mais experiência que nós deve ser valorizado. Contudo, também foi essencial conseguirmos compreender quais as estratégias utilizadas pelo docente titular que deveriam ser mantidas, uma vez que a sua continuidade assegurou, em certa parte, a nossa integração enquanto professoras da turma.

Como aspetos menos positivos do trabalho realizado, indica-se a falta de atividades que envolvessem a área de expressão musical. Uma vez que o estudo desenvolvido está relacionado com essa área, considero que a mesma deveria ter ocupado um espaço mais importante. Contudo, tal não aconteceu, não por desleixo, mas sim pela pressão feita para que a canção fosse elaborada o mais rapidamente possível, mesmo que os alunos tivessem pouco envolvimento na tarefa. Situação que condicionou a forma como planeei as atividades respeitantes à elaboração da letra da canção. Este ponto negativo relaciona-se diretamente com a dificuldade que existiu nas planificações referentes ao projeto das Marchas Populares. Considerando que o objetivo era utilizar a música como meio de (re)construção das relações com o território, a dificuldade passou por perceber qual seria o melhor caminho/sequência a seguir, tendo em conta o aspeto já referido e o facto da turma apresentar poucos conhecimentos sobre as marchas populares e sobre os aspetos que as mesmas poderiam envolver. Esta dificuldade foi ultrapassada com a ajuda dos professores orientadores que me indicaram o melhor caminho a seguir para realizar o meu trabalho de uma forma rápida mas eficaz e significativa para as crianças.

Por último, importa mencionar que foi possível concluir que a utilização da música na sala de aula se faz valer como um recurso essencial para descobrir territórios. Esta premissa é sustentada pela análise dos resultados explicitados no capítulo anterior em que se verificou que os alunos, na sua maioria, se sentiram motivados perante as aprendizagens realizadas através da análise de letras das marchas populares. Apesar dos resultados obtidos ficarem um pouco à quem do esperado, creio que o estudo

efetuado foi um passo dado na direção desejada, nomeadamente no que respeita à possibilidade de realização de aprendizagens significativa pelos alunos, tendo como exemplo, a marcha que os próprios realizaram.

Em suma, penso que nenhuma questão relacionada com o tema do estudo tenha ficado por responder. No entanto, o trabalho posterior que se podia realizar com a mesma turma poderia incluir uma abordagem à música mais formal, pois, na minha perspectiva, esta revelou-se insuficiente neste projeto.

Para concluir, resta referir que todo o meu percurso académico me fez crescer, no sentido em que me fez encarar o professor como alguém que partilha os seus saberes, com o objetivo de tornar a escola num local que importa às crianças, mas que, quando necessário, se torna também numa referência e num ombro amigo para os seus alunos. A minha expectativa para o futuro é que me seja dada a oportunidade de fazer parte de um lugar em que me seja possível ser esse professor.

A educação é assim a ponte em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens.

A educação é também o lugar em que se decide se se amam as nossas crianças para as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum

(Hannah Arendt, 1968, A Crise da Educação, in Olga Pombo, 2000, Quatro textos excêntricos. Lisboa: Relógio D'Água).

REFERÊNCIAS

- Abreu, L. (2007). *Um Contraponto entre Música, Educação e Cultura. O acesso à cultura em diferentes contextos (in)formais de aprendizagem musicais*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto). Consultado em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/23214>
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2008). *Relatório do estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Associação de Professores de Matemática. (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Batista, C. & Sousa, M. (2011). *Como fazer Investigação, dissertação, testes e relatórios*. Lisboa: Lidel.
- Bessa, N. & Fontine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bitti, P. & Zani, B. (1993). *A comunicação como processo social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Chateau, J. (1956). *Os Grandes Pedagogos: Coleção Vida e Cultura*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Claval, P. (1999). O território na transição da pós modernidade. *Geographia*, 1:2.
- Cordeiro, G. (2015, fevereiro). O arraial, festa da rua e da cidade. *Anais III Colóquio Festas e Sociabilidades: ISCTE*
- Cordeiro, G. (2001). Territórios e identidade sobre escalas de organização sócio-espacial num bairro de Lisboa. *Estudos Históricos*, 28, 125-142.

- Cordeiro, G. (2003). Uma certa ideia de cidade: popular, bairrista e pitoresca. *CIES-RN*, 13, 185-199.
- Cordeiro, G. (1997) *Um lugar na cidade: quotidiano, memória e representação no bairro da Bica*. Lisboa: Dom Quixote.
- Costa, A. F. (2008). *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*. Lisboa: Celta Editora.
- Covas, F. (2011). *Desenvolvimento emocional e o desenvolvimento de interações entre pares*. Manuscrito não publicado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Covas, F. (2011). *Desenvolvimento moral – perspectivas de Jean Piaget*. Manuscrito não publicado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Câmara Municipal de Lisboa. (2016). *Lisboa. Câmara Municipal*. Consultado a 08 de junho de 2016 em: <http://www.cm-lisboa.pt/>
- Carvalho, T. & Lemos, M. (2002). *O aluno na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, G. S. & Freitas, M. L. V. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Luanda: Plural Editores.
- Dell’Agli, B. (2008). *Aspetos Afetivos e cognitivos das crianças com e sem dificuldades de aprendizagem* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Consultado em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000438750>
- Dias, A. & Hortas, J. M. (2006). *Didática da História e Geografia*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Elliot, D. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor – projectos e edições, Lda.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra/livraria minerva.

- Gonçalves, R. (2013). O cortejo festivo e sensibilidades urbanas: as marchas populares em Lisboa. *Juiz de Fora*, 8 (1), 29-38.
- Juslin, P. (2009). Emotional responses to music. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp.131-140). New York: Oxford University Press.
- Leite, C. (2003). *Projectos curriculares da escola e da turma*. ASA: Porto.~
- Lynch, K. (1982). *A Imagem da Cidade*, Porto: Edições 70.
- (s.a.). (2011). *Projeto Educativo*. Manuscrito submetido para publicação, Agrupamento vertical de Escolas Baixa-Chiado, Lisboa.
- Madrugá, J.A.G. (1996). Aprendizagem pela descoberta frente à aprendizagem pela à aprendizagem pela recepção: a teoria da aprendizagem verbal e significativa. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchasi (Ed.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, 2. 68-78. Porto Alegre: Artes.
- Madureira, I. (2012). *Prática pedagógica – princípios e valores*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Manique, A. P. & Proença, M. C. (1994). *Didáctica da História – património e História local*. Lisboa: Texto Editora.
- Matos, J. L. (1999). *Lisboa Islâmica*. Lisboa: Instituto Camões.
- Maschat, V. (1999). Las ideas pedagógicas en el Orff-Schulwerk. *Orff España*, 1, 4-5.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Morais, C. (2011). *O cálculo mental na resolução de problemas: um estudo no 1º ano de escolaridade*. (Dissertação de mestrado, Escola superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12111/1/O%20c%20A1lculo%20mental%20na%20resolu%20A7%20A3o%20de%20problemas.pdf>
- Oliveira, L. (1999). *A autonomia dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira*. Manuscrito não publicado, Escola Superior de Educação de Leiria, Leiria.
- Pereira, S. (2011) Estudos culturais de música popular – uma breve genealogia. *Exedra*, 5, 117-133.
- Rocha, F. (s.d.). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Editora Estante.
- Roldão, M. D. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editores.
- Sá Marques, T. (2004). *Portugal na Transição do Século. Retratos e Dinâmicas Territoriais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, M. (1994). O retorno ao território. In M. Santos, M. Sousa & M. Silveira (eds.). *Território: globalização e fragmentação*. São Paulo: HUCITEC.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. London: Publishing company Ltd.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tenreiro-Vieira, C. & Marq, R. (2001). *Promover o pensamento crítico do aluno*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Rodrigues, P. F., Castro, J. d., & Menau, J. (s.d.). *Trabalhos por projetos na Educação de Infância: mapear*
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

ANEXO A. NOTAS DE CAMPO

Tabela 6

Notas de Campo elaboradas no período de observação

7/3/2016, segunda-feira

- Neste dia estava programado a realização de uma atividade por um dos encarregados de educação dos alunos da turma, mas como esta iria ser realizada no exterior, ficou agendada para outra altura por estar a chover. Tal demonstra que há um envolvimento ativo dos encarregados de educação nas aprendizagens da sala de aula.
- No início da aula, os alunos começaram por escrever o plano de aula da sexta-feira passada e registaram o plano deste dia que consistia (i) na correção do teste de português e (ii) na correção da ficha de avaliação de Estudo do Meio. Normalmente, os alunos costumam realizar o relato do seu fim-de-semana todas as segundas-feiras.
- As correções das fichas foram realizadas a pares, sendo que os alunos tinham de escrever as respostas às questões em conjunto no caderno e o material de escrita utilizado foi a esferográfica. Posteriormente, a professora irá avaliar a correção efetuada pelos pares. Verificou-se que para ser iniciada esta tarefa, um dos alunos ficou responsável por distribuir os cadernos aos colegas.
- No decorrer da aula, a professora dialogou com os alunos sobre algumas das dificuldades que mais encontrou nas fichas de avaliação, visto que existiram muitas negativas em ambas. Assim, ao nível do Português a docente referiu que algumas das principais dificuldades da turma foram: a família de palavras, as terminações verbais, sinónimos e antónimos e a utilização de letra maiúscula no início das frases. Por outro lado, ao nível do Estudo do Meio mencionou como grande dificuldade o entendimento sobre a constituição das plantas.
- Dois dos alunos que não têm o português como língua materna realizaram tarefas diferentes dos restantes colegas. Outro aluno de origem brasileira, e novo na turma, esteve a realizar testes diagnósticos. A docente, numa conversa connosco, estagiárias, mencionou que entraram seis alunos para a turma, ficando a turma com um total de vinte e cinco alunos.
- Verificou-se que os alunos trabalharam bem a pares, isto é, não fizeram muito barulho e cooperaram uns com os outros, além de que a professora referiu que já estão habituados a realizar trabalho de grupo. No entanto, esta referiu que aquando a discussão de ideias em grande grupo, os alunos são poucos participativos, à exceção de alguns casos.
- No que se refere à organização das mesas de trabalho, estas estavam dispostas em grupos e outras estavam isoladas. Contudo, a docente referiu que esta disposição não é fixa, pois a organização do espaço vai sendo alterado consoante as atividades e consoante o comportamento dos alunos, pelo que eles já estão habituados a ajudar a professora nessa organização.
- Chegada a hora do intervalo, os alunos lancharam na sala de aula, em primeiro lugar, e só depois é que foram para o recreio. A escola dá sempre pacotes de leite para quem quiser beber e um dos alunos fica sempre responsável por apontar no quadro o número de leites que foram bebidos e o número de alunos que irá almoçar. Verificou-se que, na sua maioria, os alunos trazem lanche de casa.
- Depois do almoço, os alunos têm como rotina a lavagem dos dentes e este processo é sempre realizado de forma faseada, isto é, vão poucos alunos de cada vez. Quanto às regras sobre as idas às casas de banho, apenas pode ir um aluno de cada vez.

- Na parte da tarde, os alunos tiveram Inglês com outra professora e, em primeiro lugar, disseram “boa tarde” uns aos outros através de um jogo que parece ser uma das rotinas desta área curricular e depois escreveram o plano da aula, que consistia em fazer revisões para a ficha de avaliação. Neste sentido, a professora reviu conteúdos com alunos como as preposições *in, on, under*; o plural e o singular das palavras; os graus de parentesco; os animais de estimação e os frutos. Salienta-se que esta professora também é professora de apoio nesta turma e vem duas vezes por semana à sala de aula para esse efeito. Acrescenta-se que à sexta-feira a coordenadora vai à sala também prestar apoio.
- No final da aula de Inglês, os alunos lancharam antes de saírem e, mais uma vez, notou-se que a escola prepara lanches para os alunos.
- Foram marcados trabalhos de casa. Aliás, são sempre marcados trabalhos de casa, menos na sexta-feira porque na opinião da professora, os alunos devem ter esse tempo para descansar e estar com a família.
- Num diálogo com a docente cooperante recolhemos ainda outras informações respeitantes à escola, aos alunos e aos pais, particularmente: o agrupamento de escolas Baixa-Chiado está inserido num território TEIP, contudo, a escola em que estamos não faz parte dessa classificação; a escola tem um projeto a decorrer e diz respeito à descoberta de Lisboa, sendo que os alunos têm estado a juntar dinheiro para uma viagem do autocarro vermelho; Outras visitas de estudo marcadas são as idas à biblioteca de Camões e ao Planetário; um dos alunos têm problemas ao nível da fala; muitos dos alunos tocam instrumentos como piano, guitarra e saxofone e quanto aos pais, a maioria deles têm uma boa situação financeira.

8/3/2016, terça-feira

- Plano da aula: revisões de Português e de matemática; realização de um questionário de Estudo do Meio.
- Durante a parte da manhã, os dois alunos que não têm o Português como língua materna foram ter apoio fora da sala de aula.
- Durante a resolução das tarefas, verifica-se que os alunos solicitam poucas vezes a ajuda da professora. Esta têm aplicado estratégias para que os alunos sejam autónomos da sua presença, por exemplo, esta dá sempre tempo para que os alunos façam sempre sozinhos os trabalhos e só depois é que os corrige.
- As fichas de Português são corrigidas em grande grupo no quadro (espaço muito privilegiado pela docente) pelos alunos, mas com a ajuda da professora, que questiona quem acertou e quem errou os exercícios. Observou-se que nestes momentos, quando os alunos escrevem incorretamente, a professora pede que um dos alunos vá ao quadro emendar o erro do colega. Os alunos, apesar de terem uma predisposição para se ajudarem, por vezes, troçam do colega ou fazem muitos comentários, no entanto, é um troçar saudável, sem maldade. Acrescenta-se também que costumam respeitar as regras de comunicação.
- Notou-se que quando a professora escreve no quadro, escreve em letra de imprensa, ao passo que os alunos escrevem em letra manuscrita. Isso revela que os alunos já têm facilidade em fazer a relação entre os grafismos das letras manuscritas e de imprensa.
- Quanto aos materiais presentes na sala de aula, estes são espelho de algumas das aprendizagens já efetuadas pelos alunos e de algumas características da docente cooperante. Assim, têm-se vários cartazes de Inglês (sobre os números, os dias da semana, os meses do ano, sobre a família e sobre os frutos), de Música (uma pauta musical), de Matemática (sobre os frisos, as áreas e os números racionais), de Português (sobre o adjetivo, os determinantes artigos, os verbos e os sinais de pontuação) e de Estudo do Meio (sobre a árvore genológica, sobre

árvores, sobre o sistema solar e sobre os nomes coletivos dos animais). Ainda sobre esta área curricular está afixado um mapa de Lisboa; existe um canto na sala de aula com um globo e com diversas flores para os alunos cuidarem, sendo que aí também se encontra algum material inerente à experiência sobre o crescimento do feijoeiro. Na sala de aula também existe um espaço de arrumação destinado aos livros infantis, aos materiais de pintura, aos manuais escolares, aos cadernos dos alunos (importa referir que cada aluno tem um caderno para trabalhar na escola e um caderno para levar para casa) e um computador com acesso à internet, sendo que os alunos também têm à sua disposição os computadores Magalhães.

- Neste dia os alunos afixaram um cartaz novo na sala de aula e realizado por eles, que tem como título “A maçã dos afetos”. Depois da sua afixação, a professora pediu que a turma tecesse comentários sobre o trabalho que efetuaram. Tal é importante uma vez que os alunos estão inconscientemente a aprender a dar a sua opinião crítica, a aceitar a dos outros e a avaliar o seu trabalho.
- Verificou-se que nestes primeiros dias a turma aceitou muito bem o aluno novo e de origem brasileira, que nas aulas se revela muito tímido.

9/3/2016, quarta-feira

- Nesta aula foi realizada a ficha de avaliação de Português. Para esse efeito, as mesas foram separadas pelos alunos e foi colocada uma mochila ao meio em cada mesa. Tendo em conta que uma parte da ficha correspondia à interpretação do texto a professora disponibilizou dez minutos para que os alunos lessem a história e só depois é que distribuiu o resto do enunciado do teste. Assim, os alunos não se distraíram da leitura que tinham de efetuar com atenção. Salienta-se que os alunos que não têm o Português como língua materna e o aluno brasileiro não realizaram a ficha de avaliação.
- Depois da realização da ficha de avaliação os alunos continuaram a correção das fichas de Matemática que tinham feito e realizaram um questionário de Estudo do Meio sobre os animais vertebrados, invertebrados, bem como sobre a sua alimentação, com o intuito de serem revistos esses conteúdos, que iriam sair no teste. Depois da resolução do questionário, a professora escreveu no quadro algumas definições sobre os animais para que os alunos copiassem para o caderno e pudessem estudar em casa.
- Durante a resolução das tarefas, nos momentos em que os alunos dialogaram uns com os outros e se dispersaram um pouco sobre os assuntos que estavam a ser tratados, notou-se que alguns alunos têm tendência a mostrar que têm bens materiais.
- Próximo do fim da aula, uma aluna de outra sala foi informar a turma que a assembleia iria acontecer. Neste sentido, a professora perguntou aos seus alunos quem é que queria ir à reunião.

10/3/2016, quinta-feira

- Plano da aula: correção das fichas de matemática para serem feitas revisões para o teste; revisões para o teste de Estudo do Meio; revisões de Português; ficha de avaliação de português e por fim, diálogo sobre a obra “o arenque fumado”.
- Como sempre, são dadas tarefas diferentes aos alunos que não têm o Português como língua materna e o aluno brasileiro. Quanto aos primeiros, apesar de as atividades serem diferentes dos colegas estão inerentes ao 3.º ano de escolaridade, enquanto o aluno brasileiro realiza trabalhos cujo nível é do 2.º ano. Ainda no que diz respeito a estes alunos, observou-se que existe uma diferença significativa na compreensão e expressão da língua portuguesa

entre os dois alunos indianos, pois, um deles tem muito mais facilidade que o outro e ajuda-o bastante, traduzindo-lhe muita informação durante as aulas, visto que estão sentados juntos.

- Alguns dos alunos que não terminaram as tarefas ficaram a terminá-las durante o tempo do intervalo.
- Observou-se durante estes dias que a professora cooperante fala muito com os alunos, isto é, existem muitos momentos de pausa durante a aula, o que é bom, pois, nessas ocasiões os alunos descontraem um pouco (eliminando alguns possíveis momentos de indisciplina) e a professora trata de alguns de alguns assuntos do quotidiano dos alunos, transmitindo-lhes alguns valores. Num desses momentos, os alunos contaram à professora como é que estavam a construir os seus presentes para o dia do pai.

11/3/2016, sexta-feira

- Nesta aula os alunos realizaram a ficha de avaliação de Estudo do Meio, à exceção dos dois alunos indianos e do aluno brasileiro. Como costume a professora foi distribuindo o enunciado de forma progressiva, mas as mesas não foram separadas. Esta ficha de avaliação não foi elaborada pela docente cooperante, mas por outro professor da escola. Ainda quanto a este assunto, a docente comenta que, por norma, os testes costumam ser todas realizadas no mesmo dia, no entanto, de acordo com o diretor do agrupamento é mais facilitador para os alunos se as realizarem em dias separados.
- Depois da realização da ficha de avaliação os alunos realizaram fichas de matemática e corrigiram-nas no quadro.
- Antes do intervalo um aluno do 4.º ano foi à sala informar que iria ter lugar uma feira junto da sua sala. Esta foi montada com o objetivo de angariarem dinheiro para a sua viagem de finalistas.
- Na parte da tarde, os alunos trabalharam em conjunto para elaborarem um cartaz sobre o poema do “arenque fumado”. Para isso foi criado um momento de negociação para que os alunos decidissem como iria ser o cartaz e como iriam ser distribuídas as tarefas. Todos participaram ativamente.

Nota. Da própria.

ANEXO B. ENTREVISTA AO DOCENTE TITULAR

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulário de Questões
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista. Assegurar o caráter confidencial e anónimo dos dados. Pedir autorização para gravar.
O professor	Recolher informações sobre o percurso pessoal e profissional do entrevistado Conhecer o entrevistado como professor	<p>Há quantos anos exerce a profissão de professor? Este é o meu 20º ano.</p> <p>Existe uma adequação da sua prática aos grandes princípios estruturadores do Projeto Educativo? Somos nós a fazer essa adequação porque, agora, é tudo informático: os sumários, as visitas de estudo, etc. Dessa forma, tem que estar tudo de acordo com os objetivos do agrupamento, assim, os objetivos das nossas atividades tem de coincidir e estarem enquadrados com os objetivos do projeto.</p> <p>Quais as estratégias que considera fundamentais para o bom funcionamento da sala de aula? A minha única estratégia é dar-lhes ferramentas para eles serem autónomos. É a primeira prioridade. Autonomia é a base de tudo, o resto, desde que façam o trabalho, eu deixo fazer tudo.</p>
O grupo de crianças	Caracterizar o grupo de crianças	<p>Como caracteriza este grupo de crianças relativamente às suas potencialidades e fragilidades no que respeita às competências de âmbito social? Eles são muito fortes. Eu tento que eles sejam fortes e que aguentem qualquer coisa em termos emocionais. Eu zango-me com eles para que cresçam e sejam fortes. Acho que está a resultar porque, como puderam ver, eles não fazem muitas queixinhas.</p> <p>Como caracteriza este grupo de crianças relativamente às suas potencialidades e fragilidades no que respeita à aprendizagem? Tem mais dificuldades na Matemática, mais especificamente nos problemas, na interpretação dos enunciados.</p> <p>Como são integradas as crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula?</p>

		<p>Eu não faço diferenças. Eu puxo por eles tal como puxo pelos outros. Quando o aluno não consegue acompanhar, reduzo a exigência, mudo as coisas. Mas enquanto o aluno consegue, faz o mesmo que os outros. Porque se eu não puxar por eles, não fazem nada.</p> <p>Há alguma rotina à qual gostaria que dessemos continuidade?</p> <p>O plano do dia, a escovagem dos dentes. Mas não quero que deem continuidade ao meu trabalho, quero que me surpreendam e que façam o vosso trabalho como quiserem.</p>
Os encarregados de educação	<p>Compreender a articulação escola-família</p> <p>Caracterizar as condições socioeconómicas</p>	<p>Os encarregados de educação dos alunos participam e colaboram nas aprendizagens na sala de aula? De que forma?</p> <p>Eles participam muito. Tenho vários pais que vêm à escola fazer sessões, participam em visitas de estudo e quando fazemos espetáculos, eles estão cá sempre.</p>
O ambiente educativo	<p>Conhecer a dinâmica da equipa educativa</p>	<p>Como é articulado o trabalho entre docentes?</p> <p>Não é. Apenas por ano de escolaridade.</p>
Finalização da Entrevista	<p>Finalizar a entrevista, agradecendo e valorizando a colaboração do entrevistado na realização do trabalho, dando-lhe a oportunidade de acrescentar algum aspeto</p>	<p>Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p> <p>Não.</p> <p>Estamos muito agradecidas pela disponibilidade e colaboração!</p>

Tabela 7

Entrevista ao docente titular

ANEXO C. GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS (DIAGNÓSTICO)

Tabela 8

Grelha de registo de observação das competências sociais (diagnóstico)

N.º do aluno		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24			
Indicadores de avaliação	Autonomia	Realiza os trabalhos sozinho		Green																								
		Realiza os trabalhos com ajuda	Dos colegas		Red																							
			Do professor		Red																							
	Responsabilidade	É assíduo		Green																								
		É pontual		Green																								
		Cumprir as suas tarefas		Green																								
		Respeita o trabalho dos outros		Green																								
	Cooperação	Partilha o material		Green																								
		Ajuda os colegas		Green																								
		Pede ajuda	Aos colegas		Red																							
			Ao professor		Red																							
	Relacionamento	Aceita críticas	Dos colegas		Green																							
			Do professor		Green																							
		É amigável		Com os colegas		Green																						

ANEXO D. GRELHAS DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ESCOLARES (DIAGNÓSTICO)

Tabela 9

Avaliação diagnóstica de Matemática

		Nº do aluno																							
Objetivos	Indicadores de avaliação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1. Ler por classes e por ordens.	2.1. Lê por classes	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	2.2. Lê por ordens	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Resolver operações recorrendo a estratégias de cálculo mental.	7.1. Resolve adições.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	7.2. Resolve subtrações.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	7.3. Resolve multiplicações.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	7.2. Explicita o raciocínio efetuado.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Nota. Da própria.

Legenda: ■ Sempre; ■ Às vezes; ■ Nunca; ■ Não observado

Tabela 10

Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio (Os seres vivos do ambiente próximo)

Objetivos	Indicadores de avaliação	N.º do aluno																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1. Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios.	1.1. Explica o significado de folha caduca e persistente.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.2. Distingue raiz aérea, subaquática e subterrânea.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.3. Distingue raiz fasciculada, aprumada e tuberculosa.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Reconhecer a estrutura das plantas.	2.1. Identifica a raiz, caule, folhas e frutos as plantas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3. Identificar a utilidade de algumas plantas.	3.1. Identifica a utilidade de algumas plantas (alimentação, vestuário, medicamentos, perfume);	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Nota. Da própria.

Legenda: ■ Sempre; ■ Às vezes; ■ Nunca; ■ Não observado

Tabela 11.

Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio (Os seres vivos e o meio ambiente)

Objetivos	Indicadores de avaliação	N.º do aluno																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1. Classificar animais consoante as suas características externas e os seus modos de vida.	1.1. Distingue as classes dos animais (mamíferos, aves, insetos, reptéis, peixes e batráquios).	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.2. Distingue os animais de acordo com a sua alimentação (herbívoro, omnívoro e carnívoro).	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.3. Distingue os animais de acordo com a sua reprodução (ovíparo, vivíparo).	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Construir cadeias alimentares simples.	2.1. Constrói uma cadeia alimentar simples.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	

Nota. Da própria.

Legenda: ■ Sempre; ■ Às vezes; ■ Nunca; ■ Não observado.

Tabela 12.

Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio (O passado do meio local)

	Indicadores de avaliação	N.º do aluno																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Referir vestígios do passado local.	1.2. Refere vestígios do passado local (monumento/construção, instrumento antigo, figura histórica nome de rua, atividade, prato tradicional e festa/celebração).	Às vezes	Às vezes	Sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Nunca	Às vezes	Sempre	Às vezes	Sempre	Às vezes	Não observado	Sempre	Nunca	Sempre	Às vezes	Sempre	Sempre	Às vezes	Às vezes	Não observado	Não observado	Não observado

Nota. Da própria.

Legenda: ■ Sempre; ■ Às vezes; ■ Nunca; ■ Não observado

Tabela 13.

Avaliação diagnóstica de Português (Escrita)

		Nº do aluno																							
Objetivos	Indicadores de avaliação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1. Planificar o texto de acordo com o que é pedido.	1.1. Planifica o texto, considerando as suas partes constituintes.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.2. Respeita a tipologia de texto.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.3. Respeita o tema da redação.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.4. Organiza as ideias necessárias à redação do texto.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Redigir o texto, identificando as suas partes constituintes.	2.1. Redige o texto, apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
3. Utilizar sinais de pontuação.	3.1. Utiliza corretamente sinais de pontuação.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
4. Utilizar conectores e vocabulário adequado e diversificado.	4.1. Utiliza conectores.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	4.2. Utiliza vocabulário adequado e diversificado.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
5. Escrever com correção ortográfica.	5.1. Escreve com correção ortográfica.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	

Nota. Da própria

.Legenda: ■ Sempre; ■ Às vezes; ■ Nunca; ■ Não observado.

Tabela 14.

Avaliação diagnóstica de Português (Compreensão e expressão oral)

		Nº do aluno																							
Objetivos	Indicadores de avaliação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1. Produzir discursos com diferentes finalidades.	1.1. Partilha informações e conhecimentos sobre o tema.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.2. Justifica opiniões.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.3. Responde a questões sobre o tema.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.4. Utiliza vocabulário adequado ao tema.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	1.5. Usar a palavra de uma forma clara e audível.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Respeitar as regras de comunicação.	2.1. Respeita o tema.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	2.2. Respeita a vez do outro falar.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	2.3. Ouve os outros.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Nota. Da própria.

Legenda: ■ Sempre; ■ Às vezes; ■ Nunca; ■ Não observado.

Tabela 15.

Avaliação diagnóstica de Expressões Artísticas e Físico-motora

		Nº do aluno																							
Objetivos	Indicadores de avaliação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1. Cantar canções.	1.1. Canta canções com expressividade vocal.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Utilizar o corpo como forma de expressão.	2.1. Acompanha canções com gestos.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3. Utilizar instrumentos musicais para tocar melodias.	3.1. Utiliza corretamente instrumentos musicais para tocar melodias.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
5. Utilizar diferentes materiais de desenho.	5.1. Explorar as possibilidades técnicas de: lápis de cor, tintas, pincéis, utilizando suportes de diferentes tamanhos.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
6. Pintar em suportes de grandes ou pequenas dimensões, com diferentes materiais.	6.1. Pintar livremente em suportes neutros.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	6.2. Pintar livremente, em grupo, sobre papel cenário de grandes dimensões.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Explorar as possibilidades técnicas de: esponjas, pincéis, guache.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
7. Elaborar composições com um fim comunicativo.	Constrói materiais com fim comunicativo (usando imagens e/ou palavras) recortando e colando elementos).	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Nota. Da própria.

Legenda: ■ Sempre; ■ Às vezes; ■ Nunca; ■ Não observado.

ANEXO E. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Agrupamento xxxxx

E.B. 1 J.I. xxxx

Ano letivo 2015/2016

Olá! Gostávamos que respondesses a algumas perguntas para que te ficássemos a conhecer melhor. Lê com atenção e responde a todas as questões. Obrigada!



1. Como te chamas?

2. Quantos anos tens? _____

3. Onde é que nasceste? _____

4. Onde é que moras? _____

5. O que é que gostas mais de trabalhar na sala de aula? Assinala com um X uma das opções.

Português ___ Matemática ___ Estudo do Meio ___ Expressões ___

6. O que é que gostas menos de trabalhar na sala de aula? Assinala com um X uma das opções.

Português ___ Matemática ___ Estudo do Meio ___ Expressões ___

7. Em que é que tens mais dificuldades? Assinala com um X uma das opções.

Português ___ Matemática ___ Estudo do Meio ___ Expressões ___

8. O que é que gostavas de aprender na escola?

ANEXO F. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS

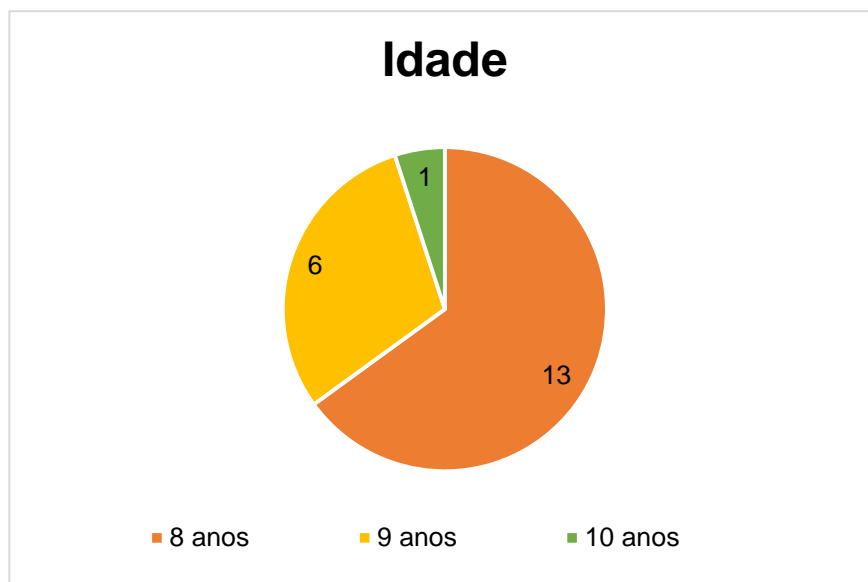


Figura 1. Gráfico das idades dos alunos. *Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 3º ano de CEB, numa escola localizada em Lisboa.*

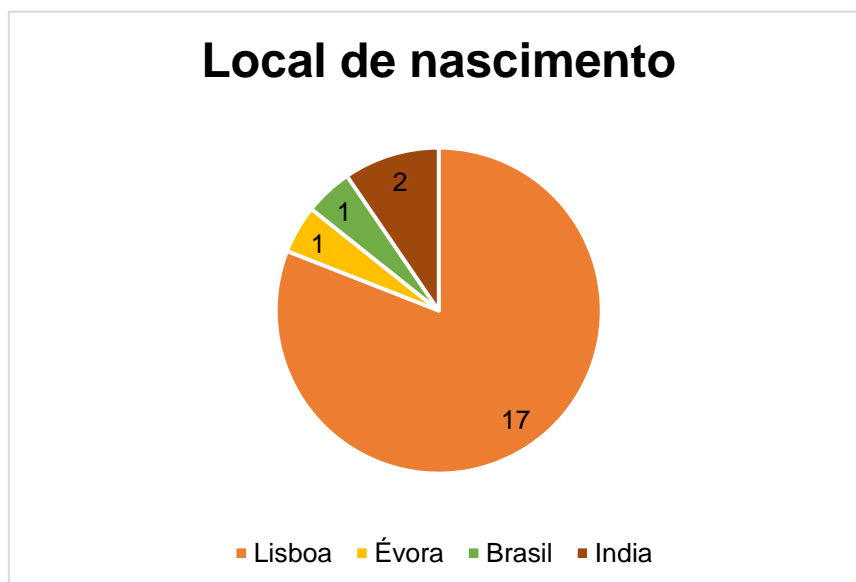


Figura 2. Gráfico do local de nascimento dos alunos. *Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 3º ano do CEB, numa escola localizada em Lisboa.*

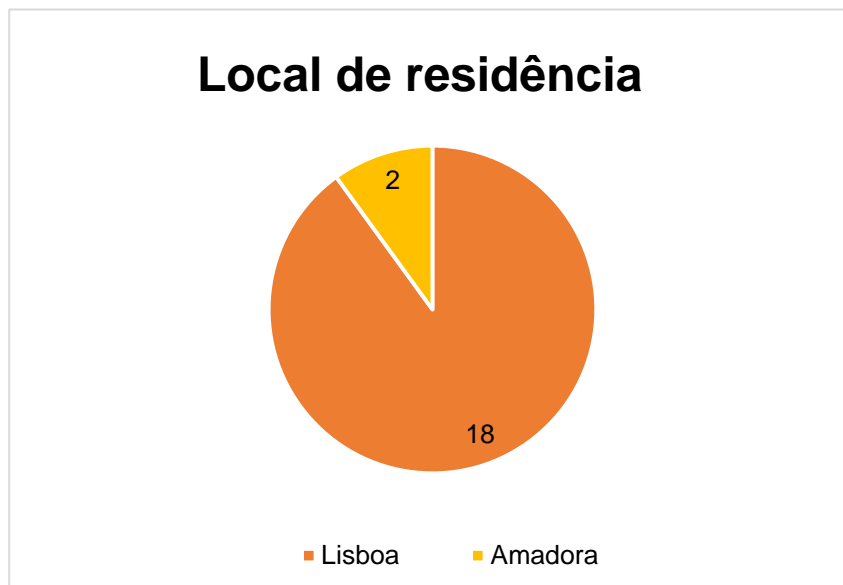


Figura 3. Local de Residência dos alunos. *Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 3º ano do CEB, numa escola localizada em Lisboa.*

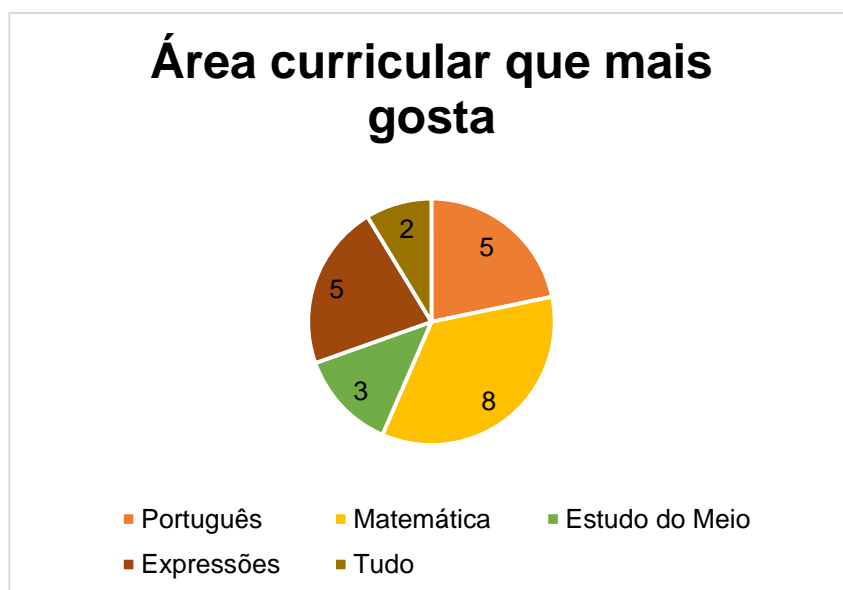


Figura 4. Área curricular favorita dos alunos. *Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 3º ano do CEB, numa escola localizada em Lisboa.*

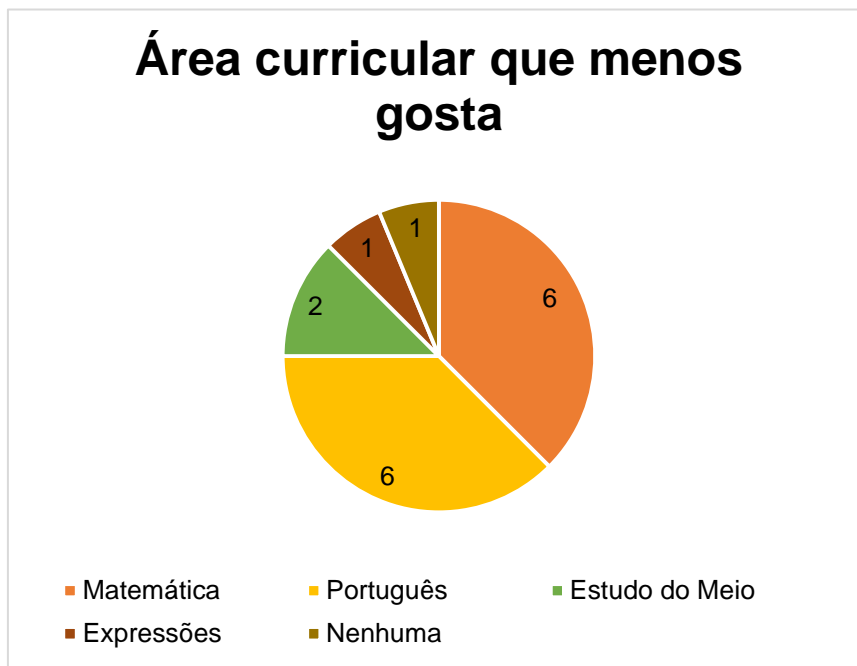


Figura 5. Área curricular que os alunos menos gostam. *Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 3º ano do CEB, numa escola localizada em Lisboa.*

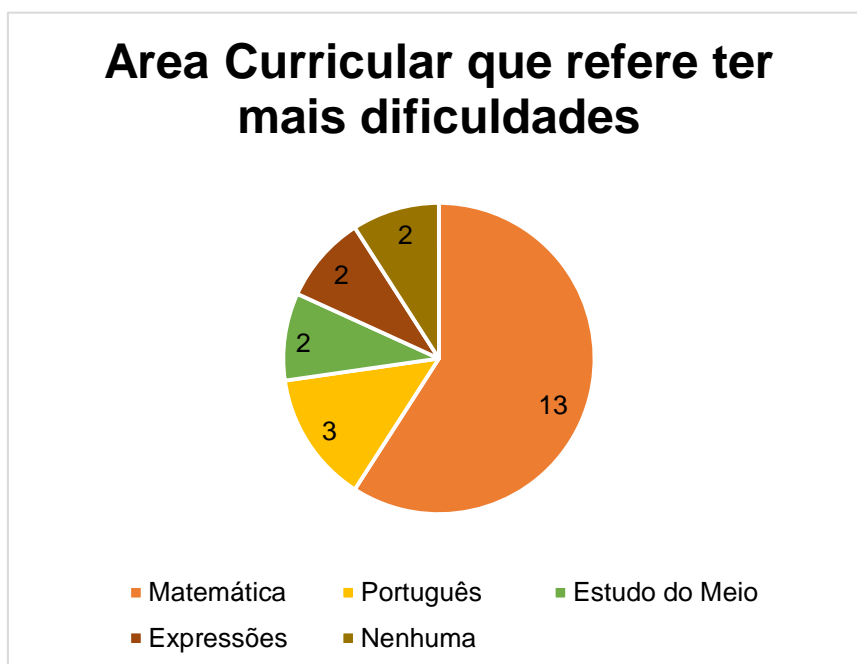


Figura 6. Área curricular onde os alunos revelam mais dificuldades. *Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 3º ano do CEB, numa escola localizada em Lisboa.*

O que gostava de aprender

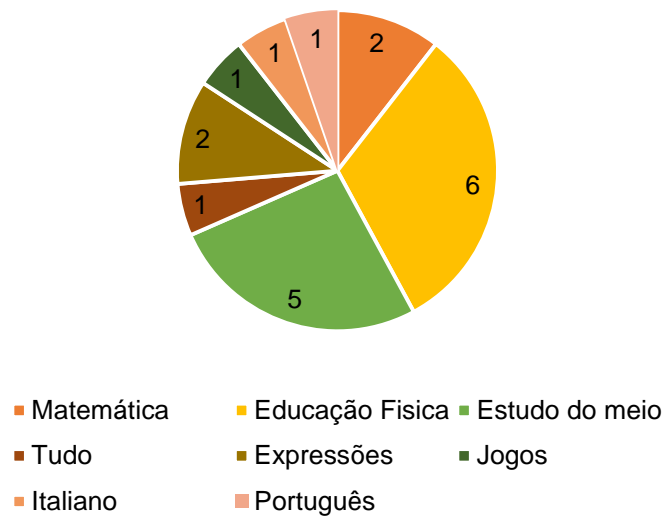


Figura 7. O que os alunos gostavam de aprender. *Dados recolhidos a partir de um inquérito realizado por uma turma do 3º ano do CEB, numa escola localizada em Lisboa.*

ANEXO G. FOTOGRAFIAS DA SALA DE AULA



Figura 8. Fotografias da sala de aula

ANEXO H. AGENDA SEMANAL

Tabela 16

Horário da turma

Dias da semana Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h00 – 10h30	Português	Português	Matemática	Matemática	Português
10h30 – 11h00	INTERVALO				
11h00 – 12h30	Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática Estudo do Meio
12h30 – 14h00	ALMOÇO				
14h00 – 15h00	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Inglês	Estudo do Meio
15h00 – 16h00	Inglês	Apoio ao Estudo	Educação Física	Português	Exp. Artística plástica

Nota. Da própria.

ANEXO I. GRÁFICOS DAS AVALIAÇÕES SUMATIVAS DO 2.º PERÍODO



Figura 9. Resultados dos testes de Estudo do Meio. *Dados recolhidos a partir dos testes realizados por uma turma do 3º ano do CEB, numa escola localizada em Lisboa.*

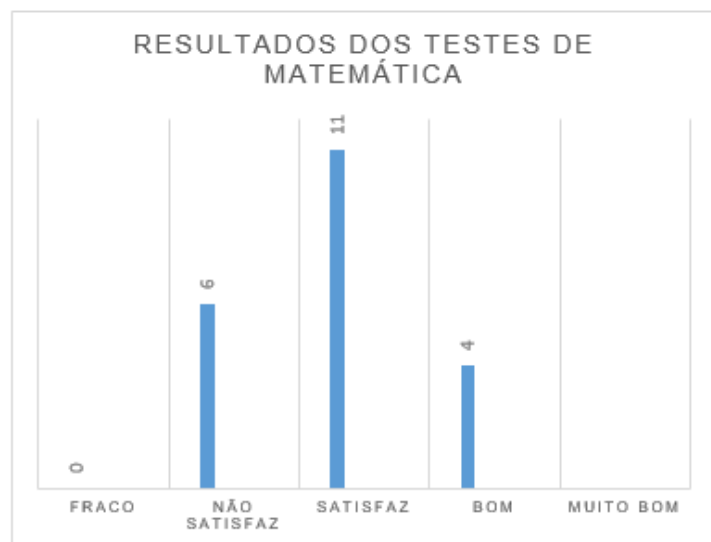


Figura 10. Resultados dos testes de Matemática. *Dados recolhidos a partir dos testes realizados por uma turma do 3º ano do CEB, numa escola localizada em Lisboa.*

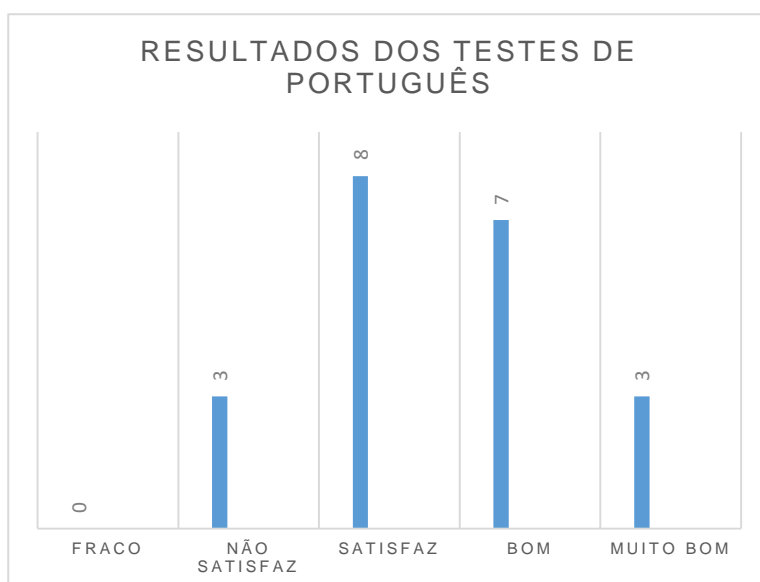


Figura 11. Resultados dos testes de Português. *Dados recolhidos a partir dos testes realizados por uma turma do 3º ano do CEB, numa escola localizada em Lisboa.*

ANEXO J. POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DOS ALUNOS

Tabela 17

Potencialidades e fragilidades dos alunos

	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia - Responsabilidade - Cooperação - Comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão do oral - Conhecimento explícito da língua 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão do oral - Articulação e projeção de voz - Produção de texto - Correção ortográfica
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Números racionais não negativos - Organização e tratamento de dados 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos números com base no sistema de numeração decimal - Cálculo e resolução de operações - Resolução de problemas
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Classificar animais consoante as suas características externas e os seus modos de vida. - Compara e classifica plantas segundo alguns critérios. - Reconhecer a estrutura das plantas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir cadeias alimentares simples. - Identificar vestígios do passado do meio local.
Expressões	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de expressões comunicativas <li style="padding-left: 20px;">- Pintura - Produção de melodias com instrumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão vocal e corporal

Nota. Da própria.

ANEXO K. BRAINSTORMING SOBRE O TEMA EM ESTUDO (MARCHAS POPULARES)

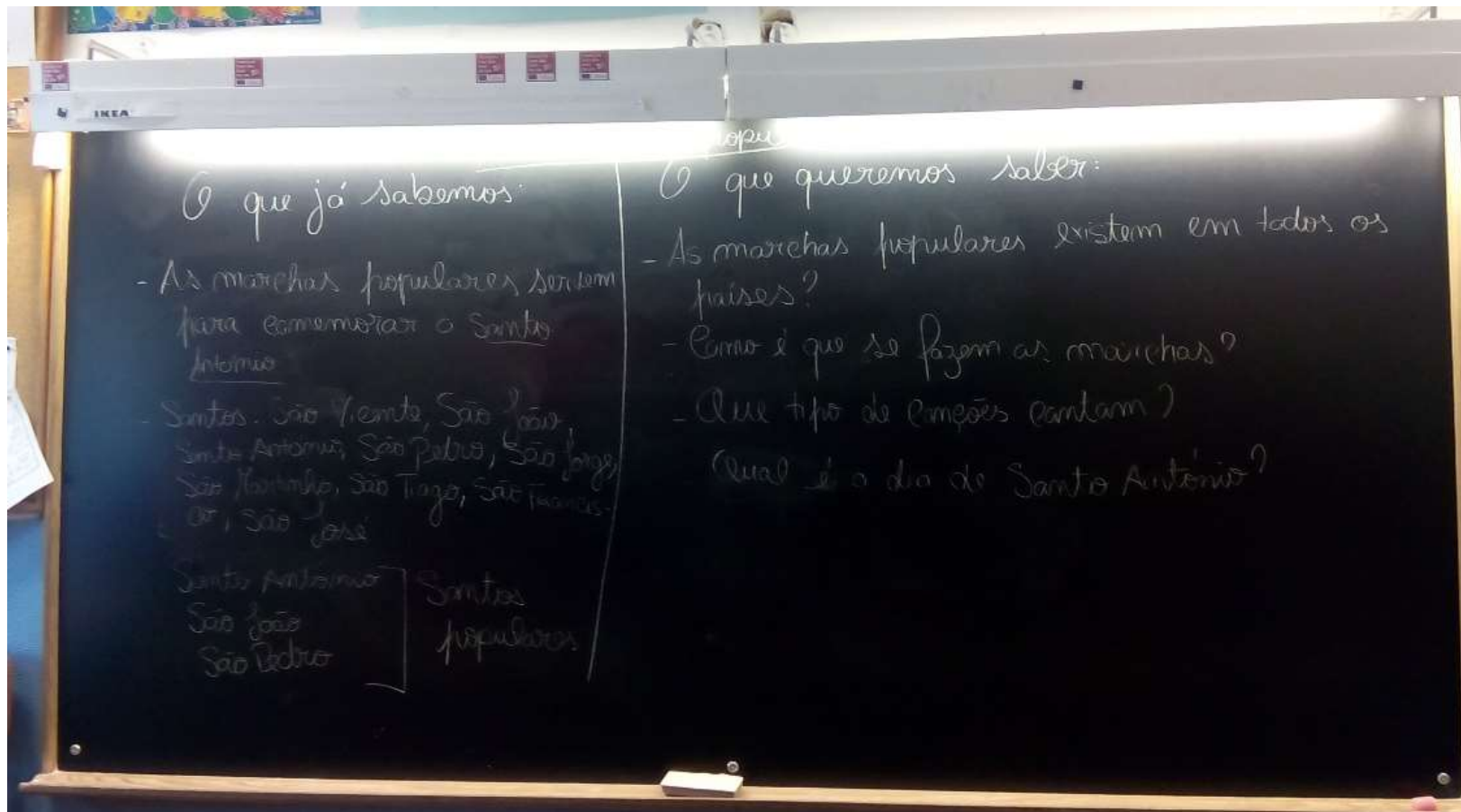


Figura 12. Brainstorming sobre o tema das Marchas Populares

ANEXO L. FOTOGRAFIAS DO ARRAIAL E DA MARCHA POPULAR



Figura 13. Arraial



Figura 14. Marcha Popular. Fonte: <http://www.cm-lisboa.pt/noticias/detalhe/article/alfama-vence-marchas-populares-2013>

ANEXO M. PLANIFICAÇÃO E MATERIAL DO TRABALHO DE CAMPO (ORIENTAÇÃO COM A BÚSSOLA)

Tabela 18

Planificação de uma aula de trabalho de campo

Docente cooperante: xxx Discentes: Ana Castro e Joana Neves Turma: 3.º F						Aula n.º 130 - Dia 22 de abril de 2016
9h00 – 10h30: Estudo do Meio						
Bloco	Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição da Atividade	Tempo min	Recursos	Instrumentos de avaliação
À descoberta das inter-relações entre espaços	Localizar espaços em relação a um ponto de referência	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a bússola como um instrumento de orientação. - Identificar os pontos cardeais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registo do plano do dia, pelo professor no quadro, para que os alunos o copiem para o caderno diário. 	15	Guiões de orientação Bússolas Material de escrita	Grelha de registo de observação Produções dos alunos: guiões de orientação
			<ul style="list-style-type: none"> - Continuação do estudo da bússola enquanto processo de orientação. - Sistematização, em grande grupo, das ideias discutidas na aula anterior relativamente à construção da bússola. 	15		
			<ul style="list-style-type: none"> - Explicação da atividade aos alunos pelo professor: cada grupo irá receber um guião de orientação e através da bússola terá de orientar-se no espaço à volta da escola e localizar um ponto de referência que esteja a Norte, Sul, Este ou Oeste de acordo com o sítio onde estejam. Cada grupo irá iniciar a atividade num ponto diferente do espaço considerado. 	5		
			<ul style="list-style-type: none"> - Divisão da turma em grupos. - Distribuição do guião de orientação e de uma bússola pelos grupos. - Saída da sala de aula. - Realização da atividade prática no jardim do Torel. - Regresso à sala de aula. 	35		
			<ul style="list-style-type: none"> - Correção, em grande grupo, das questões presentes no guião de orientação. 	20		

Nota. Da própria.

Agrupamento xxx
Ficha de trabalho - "Vamos orientar-nos no espaço!"

Nome: _____ Data: _____

Hoje vamos aprender a orientar-nos no espaço com uma bússola. Para isso é muito importante que voltes a relembrar os pontos cardeais.

1. Completa a Rosa dos Ventos.



2. Segue agora as indicações que te vão ser dadas e regista tudo o que te for pedido, utilizando sempre a tua bússola.

1º - Dirige-te ao **miradouro** que tem um **chão vermelho**.

2º - Volta-te para **Sul**. O que é que vês? _____

3º - Sobe as escadas que estão a **Sul** até chegares à **primeira varanda**.

4º - **Vira-te para Norte** e diz o que vês a Sul, a Este e a Oeste.

Sul: _____ Este: ___ Oeste: _____

5º - **Dirige-te para Norte** até encontrares uma **fita verde** no chão, presa a uma pedra.

6º - Se continuasses para **Oeste**, para onde irias? Selecciona a opção correta com um X.

Jardim do Torel ___ Escola ___ Parque Infantil ___

7º - Desce as escadas que dão para a tua escola e pára à frente da porta. Qual é o ponto cardeal que debes seguir se quiseres entrar na escola?



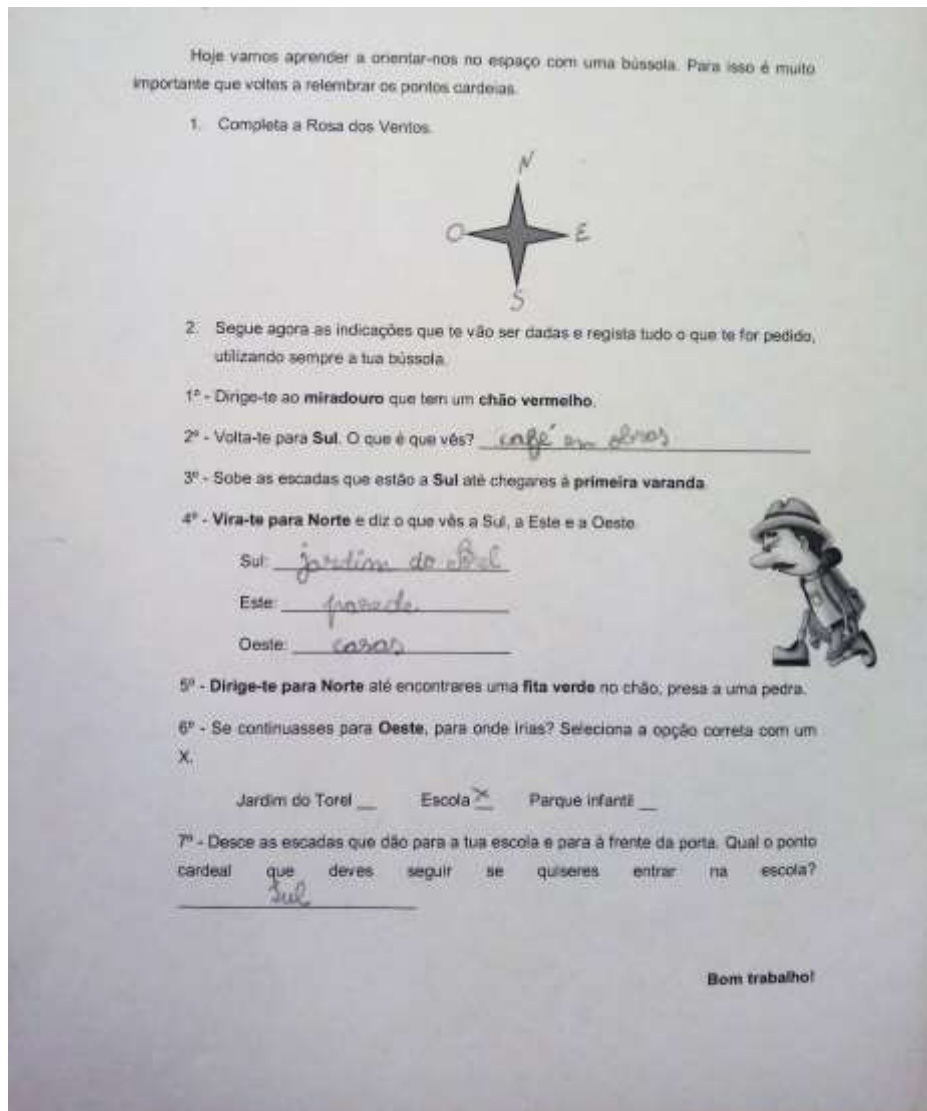


Figura 16. Produção de um aluno (ficha da atividade do trabalho de campo)



Figura 15. Fotografias dos alunos em trabalho de campo

ANEXO N. MATERIAL: FICHA DOS DETERMINANTES DEMONSTRATIVOS

Agrupamento XXX

Ficha de trabalho “Os determinantes Demonstrativos”

Nome: _____ Data: _____

Que determinante és tu, afinal...?

Perguntador: Quem
és tu?

Aquele: - Eu?!

Perguntador: - Sim, tu! Vês mais alguém aqui ao pé
de nós? Aquele: Eu sou um determinante...

Perguntador: -De que
género...? Aquele: -
Masculino.

Perguntador: - Não é isso pá! Estou a perguntar que
tipo de determinante, percebes? Quero saber se és
alguma coisa de jeito...

Aquele: - Alguma coisa de jeito?!

Perguntador: - É que isso de seres apenas um determinante... parece-me muito sem
graça. Aquele: - Enganas-te! Sou um determinante extraordinariamente importante!
Sou um determinante demonstrativo chamado “Aquele”!

Perguntador: Que original...

“Aquele”...! Aquele: - Estás a
gozar comigo!

Perguntador: Claro que estou! Queres coisa mais banal do que um determinante
chamado “Aquele”? Ainda se fosses “Meu”...ou “Tua”... ou “Nosso” ...

Aquele: - Mas aí já era um determinante possessivo...

Perguntador: - Lá está! Muito mais importante! Dizias a quem pertencia cada coisa
e ninguém roubava nada a ninguém!

Aquele: Mas os determinantes demonstrativos são imprescindíveis! Andamos
muitas vezes ao pé dos nomes que aparecem nas frases. Eles são uns ótimos
amigos!



Perguntador: Trivial, só

te digo... Aquele: ora...

Perguntador: - Mas que

maçada! Aquele: - Que

maçada o quê?

Perguntador: - É que eu lembrei-me agora que tinha de apanhar flores, e não há meio de encontrar nenhuma...

Aquele: - Será que procuraste bem? Olha para essas plantas carnívoras atrás de ti... Perguntador: Que plantas são estas?

Aquele: - São plantas que se alimentam de animais, como

mosquitos. Perguntador: - Estas não dão... São muito

perigosas!

Aquele: - Tens de ser mais específico, senão é difícil ajudar-te. Perguntador: - Queria uma coisa assim...feminina...

Aquele: - Uma rosa servia?

Perguntador: - Vermelha? Ah isso era fantástico! Viste

alguma? Aquele: - Sim, aquelas ali, ao fundo do jardim!

Perguntador: - Fantástico!

Lápis: - Vês como eu sou útil? Consigo indicar e mostrar

coisas. Perguntador: Agora não tenho como discordar!

O resto desta história não pode ser contada porque o Perguntador já estava atrasado para o seu encontro romântico.

Adaptado de Santos, F. M. & Cruz, A. (2009). *Chama-lhe nomes*. Lisboa: Texto Editores.

Depois de teres lido o texto responde de forma completa às questões que se seguem.

1. Quais são as personagens da história?

2. Sobre que assunto as personagens da história discordam?

3. A que classe e subclasse de palavras pertence a personagem "Aquele"? Retira do texto uma frase que justifique a tua resposta.

4. Qual é a função da subclasse a que pertence o “Aquele”?

5. Sublinha no texto todas as palavras que pensas que são determinantes demonstrativos.

6. Preenche a tabela, escrevendo os determinantes demonstrativos que sublinhaste e indica se variam em género e em número, colocando uma cruz em cada coluna.

Determinantes demonstrativos	Singular		Plural	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino

ANEXO O. UTILIZAÇÃO DE MATERIAL MANIPULÁVEL

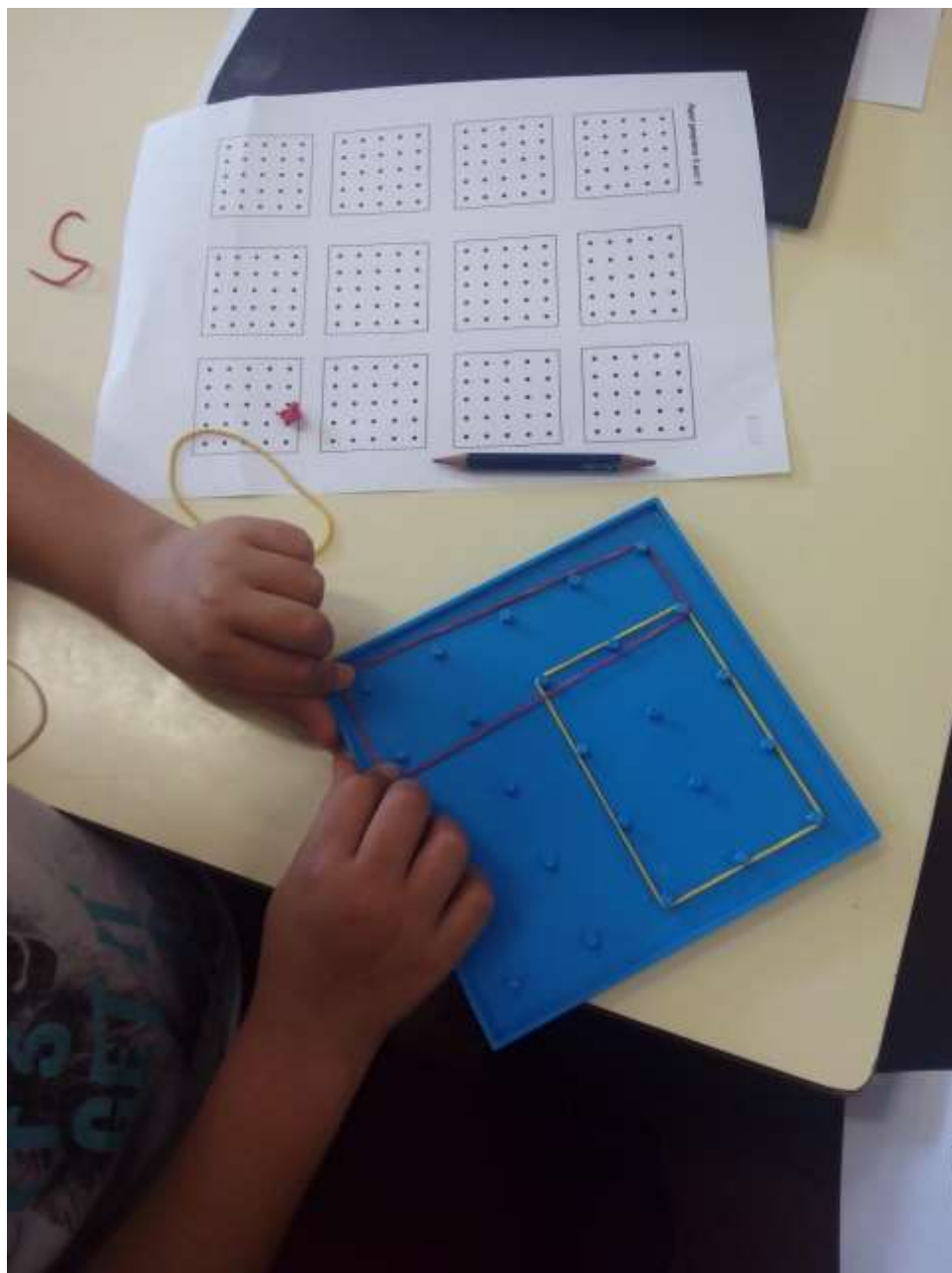


Figura 17. Atividade com material manipulável

ANEXO P. FOTOGRAFIAS DA CONSTRUÇÃO DO PAINEL DO PROJETO “MARCHAS POPULARES”



Figura18. Painel sobre as Marchas Populares

ANEXO Q. MATERIAL: TIRAS DE CÁLCULO MENTAL

Cálculo Mental

Nome: _____ Data: ___ / ___ / ___

a) $1474 - 342 =$ ____

d) $2016 + 1102 =$ ____

g) $\frac{1}{2} \times 84 =$ ____

b) $7894 - 2313 =$ ____

e) $64 \times 2 =$ ____

h) $\frac{1}{4} \times 84 =$ ____

c) $638 + 512 =$ ____

f) $54 \times 2 =$ ____

l) $\frac{1}{3} \times 27 =$ ____

Cálculo Mental

Nome: _____ Data: ___ / ___ / ___

a) $2302 + 3278 =$ ____

d) $7364 - 1251 =$ ____

g) $\frac{1}{2} \times 220 =$ ____

b) $1794 - 316 =$ ____

e) $35 \times 4 =$ ____

h) $\frac{1}{4} \times 220 =$ ____

c) $2000 + 1333 =$ ____

f) $35 \times 6 =$ ____

l) $\frac{1}{3} \times 45 =$ ____

Cálculo Mental

Nome: _____ Data: ___ / ___ / ___

a) $504 + 9 =$ ____

d) $123 - 9 =$ ____

g) $42 \times 3 =$ ____

b) $426 + 99 =$ ____

e) $1255 - 99 =$ ____

h) $\frac{1}{2} \times 30 =$ ____

c) $372 + 999 =$ ____

f) $15 \times 2 =$ ____

l) $\frac{1}{4} \times 60 =$ ____

ANEXO R. MATERIAL: ENUNCIADOS DA ROTINA “PROBLEMA DA SEMANA”

Agrupamento XXX

Ficha de trabalho de Matemática – As marchas populares

Nome: _____ Data: _____

1. Lê o enunciado com atenção e responde às questões de forma completa. Não te esqueças que a tua turma tem 24 alunos, 10 meninas e 14 meninos.

A loja onde vão ser feitos os trajes para o arraial da escola informou que:

- 1 Saia custa 20 euros.
- 1 Par de calças custa 15 euros.
- 1 Camisola custa 6 euros.



- 1.1. Quanto dinheiro é que a turma vai gastar na compra dos fatos, sabendo que cada menina irá vestir uma camisola e uma saia e que cada menino irá vestir uma camisola e um par de calças?

2. Para além dos trajes, também vão ser necessários alguns arcos para o arraial, em que vão participar duas turmas do 3º ano. Assim, a **turma A** precisava de **9 arcos**, enquanto que a **turma B**, precisava de **20**.

A professora foi a duas lojas que apresentaram dois orçamentos diferentes:

Loja A



Vende:

- Arco completo: 30 euros.

Loja B



Vende:

- Arco: 15 euros.

- Papel crepe: 5 euros.

- 2.1. Onde é que a turma A irá gastar menos dinheiro pelos arcos? Na loja A ou B?

- 2.2. Onde é que a turma B irá gastar menos dinheiro pelos arcos? Na loja A ou B?

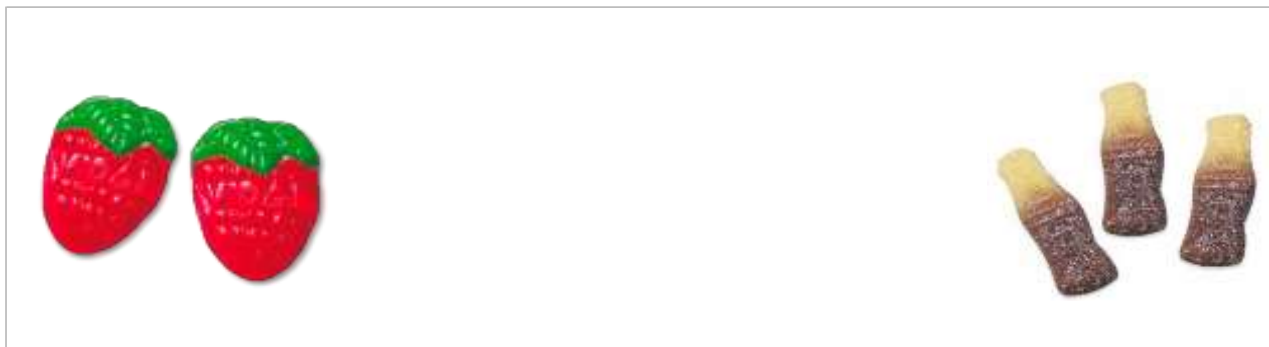
ATENÇÃO: APRESENTA TODOS OS CÁLCULO!!

Agrupamento XXX

Ficha de trabalho “Problema da semana – A festa de aniversário”

Nome: _____ Data: _____

1. Para celebrar o seu aniversário, a mãe do Luís levou um bolo de chocolate para a escola. Para além disso, levou 1 pacote de **gomas de morango** (com 120 gomas), 2 pacotes pequenos de **gomas de Coca-Cola** (cada um com 30 gomas) mais um pacote grande, que tem o dobro de gomas do pacote pequeno.



- 1.1. Qual o tipo de goma que há em maior quantidade? As de morango ou as de Coca-Cola?

- 1.2. Tendo como unidade o pacote das gomas de morango, indica qual a fração que corresponde a um pacote pequeno das gomas de Coca-Cola.
- 1.3. O Luís abriu os dois pacotes pequenos de gomas de Coca-Cola e comeu $\frac{1}{4}$ das gomas que havia. Quantas gomas de Coca-Cola o Luís comeu?

ANEXO S. MATERIAL: GUIÃO E DE UMA ATIVIDADE PRÁTICA

Agrupamento de Escolas Baixa-Chiado Escola Básica de São José

Guião da atividade experimental “Como se faz o pão?”

Nome: _____ Data: _____

Já alguma vez pensaste como se faz o pão? Hoje vais aprender o segredo que está por detrás da confeção deste alimento! Para isso só tens de ler as indicações que te vão ser dadas com atenção e responder às questões que te forem colocadas.

Material que vais precisar:

- 3 Copos;
- Água;
- Fermento;
- Açúcar;
- Farinha;
- Colheres (uma de sopa e uma de chá);
- 1 Marcador;
- 1 Cronómetro ou 1 relógio.



O que vais fazer:

1. Numera os três copos com água de 1 a 3.
2. Coloca no copo 2 e 3 fermento e mistura com a colher de sopa.
3. Coloca meia colher de chá de açúcar no copo 3.
4. Coloca em todos os copos 4 colheres de sopa de farinha.
5. Mexe o conteúdo de todos os copos com a colher de sopa.
6. Olha para o conteúdo de cada copo e traça a sua altura com um marcador.
7. Coloca o cronómetro a funcionar e regista de 5 minutos em 5 minutos a altura dos conteúdos de cada copo. Deves fazer 4 registos.
(**ATENÇÃO:** enquanto esperas preenche a tabela abaixo).

O que acho que vai acontecer:

Copo 1	
Copo 2	
Copo 3	

O que aconteceu:

Copo 1	
Copo 2	
Copo 3	

Espera pelo fim da atividade e responde às questões seguinte com a ajuda da professora e dos colegas.

1. Quais são as diferenças entre o copo 1 e o copo 2?

2. Quais são as diferenças entre o copo 2 e o copo 3?

3. Porque é que achas que as misturas dos copos apresentaram diferentes alturas?

4. Qual será o “ingrediente” que faz com que o conteúdo do copo tenha subido?

5. O que explica a diferença entre o copo 2 e o copo 3?



Figura 19. Fotografias da atividade prática sobre a fermentação

ANEXO T. MAPA DO PERCURSO REALIZADO PELO HIPPOTRIP

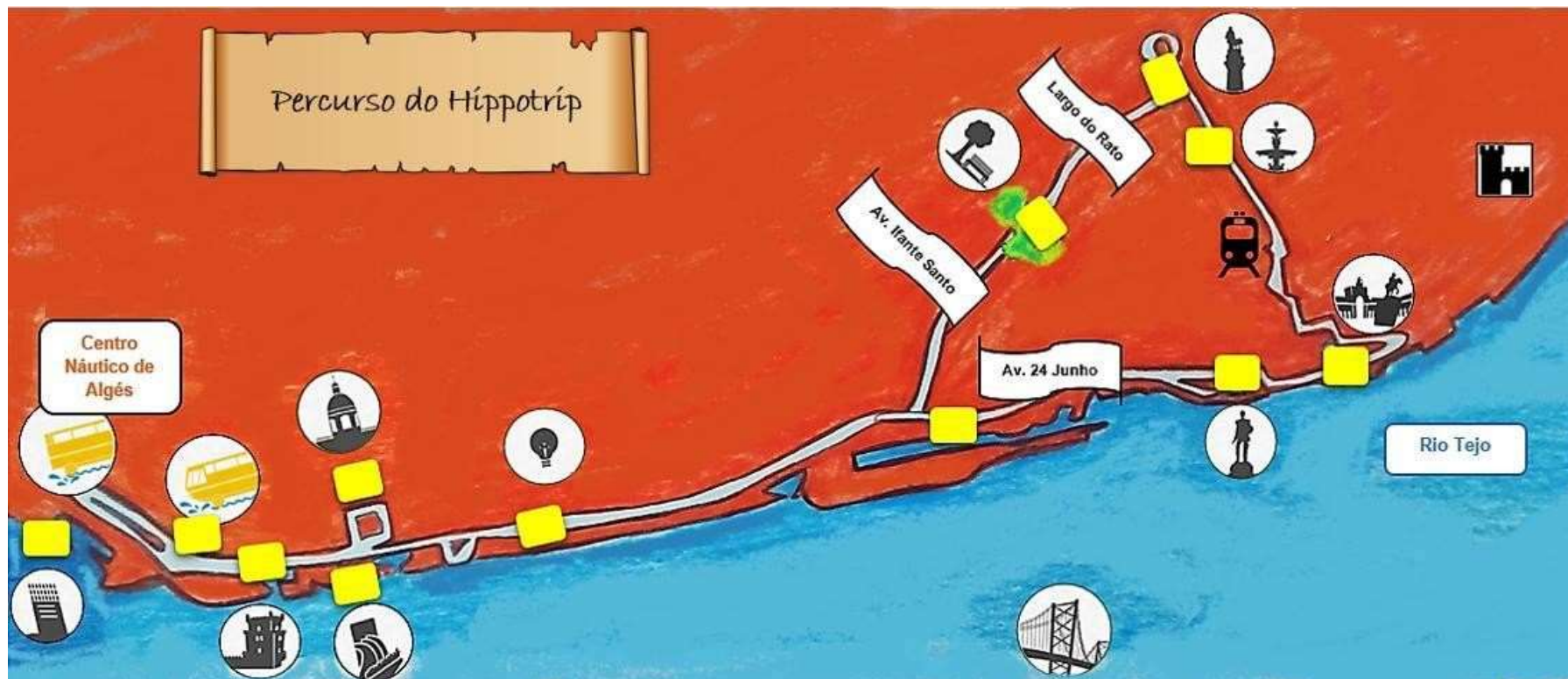









Figura 20. Itinerário utilizado durante a visita de estudo

ANEXO U. FICHA DE TRABALHO DA VIAGEM DE HIPPOTRIP

1. Depois de terem realizado a viagem de autocarro por Lisboa e de ficarem a conhecer algumas curiosidades e lendas sobre a cidade, preenchem a tabela que se segue, indicando:

- a) qual o número do itinerário realizado, que corresponde a cada imagem.
- b) o que se recordam sobre o significado de cada imagem
- c) os aspetos que gostaram mais sobre cada imagem.

Imagem	Itinerário	O que queremos dizer sobre esta imagem
		
		
		



ANEXO V. SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO CONTO MARAVILHOSO



Caderno mágico

Este caderno pertence a

Capítulo 1

Não era uma vez...



Capítulo 2

A poção dos contos



Abre o envelope e descobre o que está lá dentro. Procura na sala de aula os colegas que têm a mesma imagem que tu.



Agora que já descobriste quais os colegas que fazem parte do teu grupo, reúnam- se para conhecerem melhor a vossa história. Para isso comecem por realizar o cartão de identificação do livro que vos foi entregue.

Cartão de identificação

Título: _____

Autor: _____

Ilustrador: _____

...

Sinopse: _____

FOTO

Leiam a história e preencham o esquema que se segue.



Quais as personagens que surgem no início da história?

Onde é que se passa a história?

Que situação é apresentada?



O que aconteceu de inesperado na história?

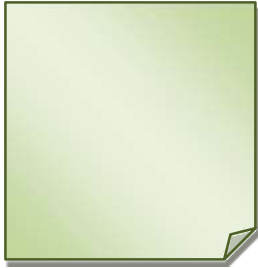
Quem foi o responsável por esse acontecimento inesperado?



Quem foi a personagem que tentou resolver o problema?

O que é que a personagem fez para tentar resolver o problema?

Qual foi o resultado dessa ação?



O que aconteceu à personagem vilã da

O que aconteceu ao herói/ heroína da

O que aconteceu às restantes personagens da

Escrevam as palavras seguintes nos quadrados em branco.

Resolução

Problema

Situação inicial

Situação final

O que é que há de maravilhoso nesta história? Seleccionem as opções que correspondem à vossa história.

Os animais falam

As personagens praticam magia

Existe pelo menos um lugar encantado

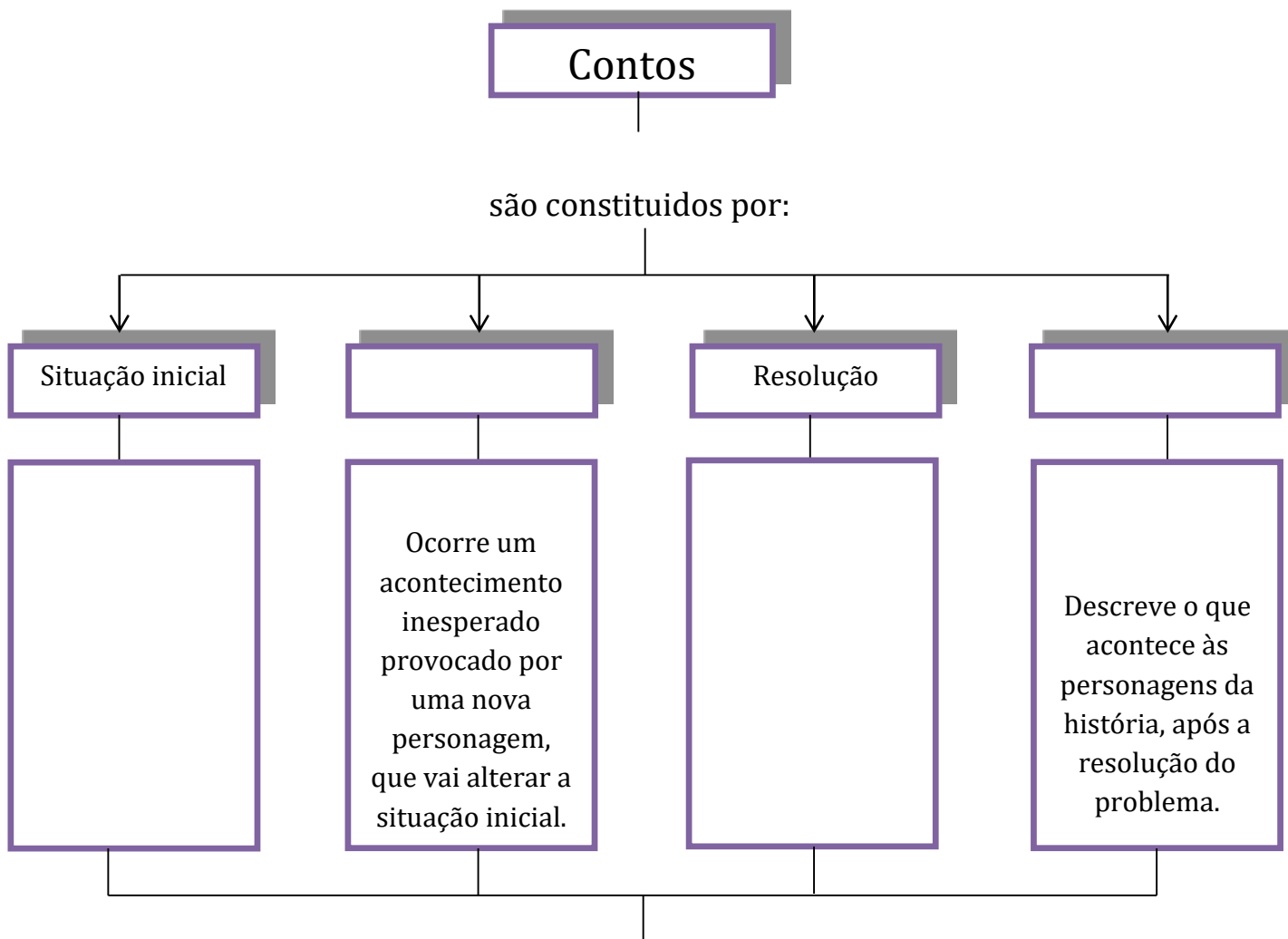
Existem criaturas mágicas ou encantadas

Existe um herói ou uma heroína que tenta resolver um problema

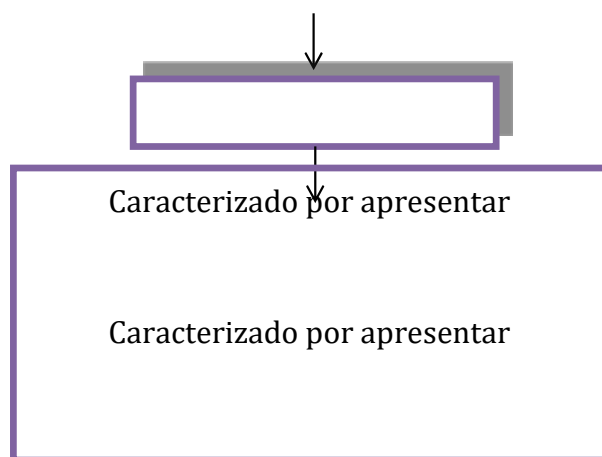
Não se sabe há quanto tempo tudo aconteceu

Tem um final feliz

Vamos arrumar ideias!



Existem vários tipos de contos, como por exemplo:

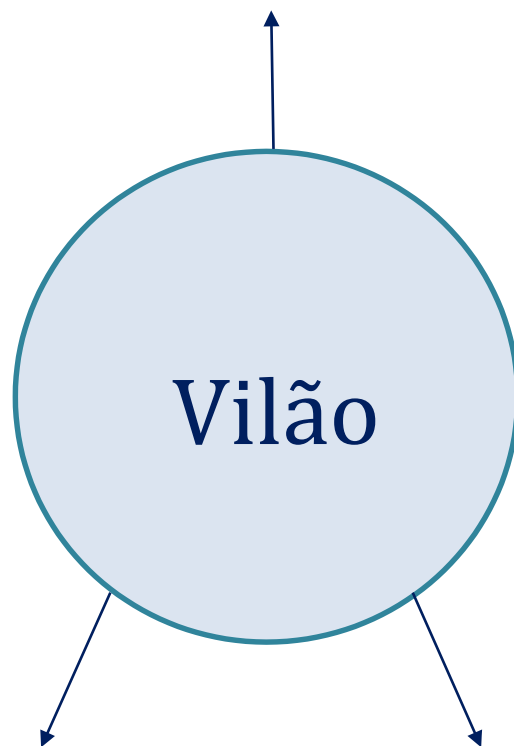


Capítulo 3

Vilão ou não vilão? Eis a
questão...



Depois das histórias terem sido apresentadas indica em quais delas é que a personagem tipicamente vilã não o é. Para isso, cola as capas dos livros onde achares mais adequado (estas encontram-se em anexo).



Explica porque é que consideraste as personagens das histórias vilãs. Para isso preenche os retângulos a seguir apresentados.

Nome da personagem: _____

Pertence à história:

Porque é que ela é um vilão?

Nome da personagem: _____

Pertence à história:

Porque é que ela é um vilão?

Nome da personagem: _____

Pertence à história:

Porque é que ela é um vilão?



Explica porque é que consideraste as personagens das histórias não vilãs.

Nome da personagem: _____

Pertence à história:

Porque é que ela é não é um vilão?

Nome da personagem: _____

Pertence à história:

Porque é que ela não é um vilão?

Nome da personagem: _____

Pertence à história:

Porque é que ela não é um vilão?

Capítulo 4

O caldeirão dos conectores



Analisem com atenção o texto do conto que leram e respondam às questões que se seguem.

Qual a expressão que o autor utiliza para iniciar a história?

Qual a expressão que o autor utiliza para terminar a história?

Registem na tabela abaixo as palavras que o autor do conto utilizou para:

Indicar a passagem do tempo	Indicar a causa de um acontecimento	Indicar uma oposição à ideia anterior



As estas palavras dá-se o nome de conectores. Estes têm como função ligar as ideias entre frases ou parágrafos. Discutam com os colegas e com a professora quais os vários tipos conectores que existem e

Capítulo 5

Espelho meu, espelho meu, quem
serei eu?



Agora que já conhecem as características do conto maravilhoso reescrevam a história que vos foi dada, tornando a personagem vilã numa personagem heroica.

Para vos ajudar na realização desta tarefa, preencham primeiro a tabela seguinte.

Título: _____	
Estrutura do texto	As nossas ideias
Situação inicial	
Problema	
Resolução	
Situação final	

Capítulo 6

Quem conta um conto, acrescenta um
ponto



O que podemos melhorar no nosso texto?

		Sim	Não
Situação inicial	Apresentámos as personagens no início da história?		
	Referimos o local onde se passa a história?		
	Apresentámos a situação inicial?		
Problema	Criámos um acontecimento inesperado na história?		
	Referimos quem foi o responsável pelo acontecimento inesperado?		
Resolução	Indicámos a personagem que resolveu o problema?		
	Indicámos a solução que a personagem encontrou para resolver o problema?		
	Referimos o resultado da solução criada?		
Situação final	Referimos o que aconteceu à personagem vilã da história?		
	Referimos o que aconteceu ao herói/heroína da história?		
	Referimos o que aconteceu às restantes personagens da história?		
Conectores	Utilizámos diferentes conectores para iniciar e finalizar a história e para ligar as frases?		
Parágrafos	Fizemos parágrafos?		

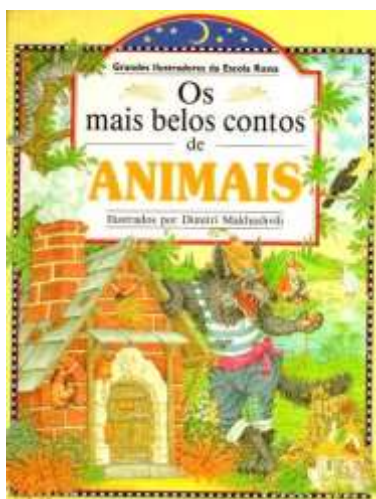
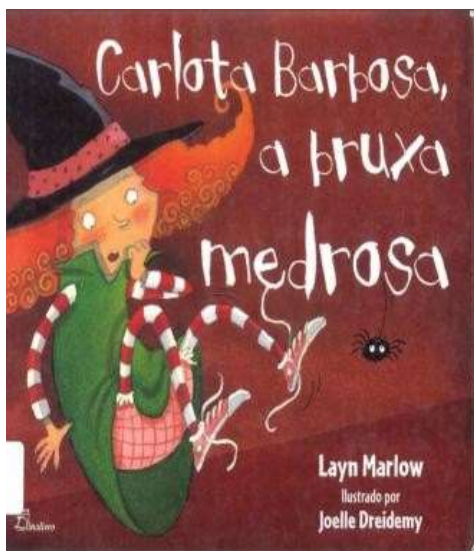
Nota:

Pede ajuda à tua professora e ...

Sublinha a vermelho os erros ortográficos.

Sublinha a verde a falta de pontuação ou a pontuação desadequada. Sublinha a azul a utilização incorreta dos tempos verbais.

Anexo: Capas dos livros.



ANEXO W. PLANIFICAÇÃO E MATERIAL DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA

Tabela 19

Planificação de uma atividade de Expressão Dramática

Docente cooperante: xxx Turma: 3.º F Discentes: Ana Castro e Joana Neves					Aula n.º 130 - Dia 22 de abril de 2016	
14h00 – 15h00 – Expressão Dramática						
Bloco	Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição da Atividade	Tempo min	Recursos	Instrumentos de avaliação
Jogos de exploração	Corpo	- Movimentar-se de forma livre e orientada. - Explorar as atitudes de: imobilidade-mobilidade,	- Organização da sala de aula com os alunos: as mesas irão ser deslocadas para um canto da sala de modo a se obter o espaço necessário à aula de Expressão Dramática.	5	Rádio Música instrumental “J y suis Amelie” Cartões coloridos	Grelha de registo de observação
			- Iniciação à aula: irá ser pedido aos alunos que se sentem no chão de modo a formarem um círculo e começar por explicar que as aulas de Expressão Dramática têm uma dinâmica diferente das outras aulas e que por isso, terão de existir algumas regras.	5		
			- Realização de uma atividade de aquecimento: o professor irá combinar com os alunos vários sinais, sendo que a cada um irá corresponder uma ação. Assim, será colocada uma música instrumental e o professor irá dando os vários sinais: uma palma (andar para a frente); duas palmas (andar para trás); três palmas (ficar parado); um estalo (expressar-se livremente ao som da música). Ao longo deste exercício estarão espalhados pelo chão vários	5		

Jogos dramáticos	Linguagem não-verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisar, em grupo, atitudes, gestos e movimentos. - Improvisar palavras e sons na improvisação de situações imaginadas. 	<p>cartões coloridos e cada aluno deverá apanhar apenas um. No final, os alunos irão formar grupos de acordo com a cor do seu cartão.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de uma caixa, pelo professor, com vários cartões e que dizem respeito a um espaço, um objeto, um lugar e uma personagem, sendo esses elementos retirados das histórias que os alunos produziram na sequência didática na aula de Português. - Explicação da tarefa pelo professor: cada grupo irá retirar vários cartões de forma aleatória – um espaço, um objeto, um lugar e uma personagem. A partir destes indutores terão de criar uma improvisação e apresentá-la, um de cada vez, à turma. 	5	Cartões	
	Linguagem verbal e gestual		<ul style="list-style-type: none"> - Realizar movimentos de relaxamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação das improvisações pelos grupos: durante esta tarefa o professor deverá circular pelos grupos e orientá-los, dando-lhes sugestões se necessário. Para além disso, deverá dando indicações sobre o tempo disponível. - Apresentações das improvisações pelos vários grupos. 		
			<ul style="list-style-type: none"> - Realização de uma atividade de relaxamento: será colocada uma música instrumental pelo professor e os alunos irão agrupar-se a pares com o objetivo de fazerem mensagens uns aos outros, à vez. 	20	Bolas Rádio Música instrumental relaxante	
			<ul style="list-style-type: none"> - Finalização da aula: os alunos irão sentar-se novamente no chão em círculo e o professor irá refletir com os mesmos sobre a aula. 	2		

Nota. Da própria.



Figura 21. Cartaz realizado para as improvisações de Expressão Dramática

e criação musical			<p>"S. João Bonito" para apresentar no dia do desfile.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição da canção "S. João Bonito". - Adaptação do refrão da canção: o professor irá projetar a letra original da canção no quadro e irá questionar os alunos se sabem qual é a função do refrão de uma canção. Caso estes não saibam a resposta, o professor irá explicar que o refrão sintetiza a mensagem da canção e, por isso, solicita aos alunos que escolham qual a mensagem que querem transmitir através da sua canção. - Realização da adaptação, em grande grupo, do refrão da canção no quadro: o professor deverá começar por explicar que a letra adaptada terá de rimar e que será preciso ter em atenção a contagem das sílabas métricas, pedindo-lhes para contarem as sílabas métricas do refrão com ele, depois de explicar como é realizada essa contagem. Posteriormente, os alunos irão partilhar as suas ideias para os versos do poema da canção e o professor irá apontando a nova letra no quadro. - Informar os alunos que na próxima sessão irão realizar a adaptação das estrofes da canção e que cada grupo ficará responsável por uma estrofe. Nesse sentido, o professor deverá alertá-los para que pensem em algumas ideias. 		<p>Projetor Tela Colunas Canção "S. João Bonito" Letra da canção "S. João Bonito"</p>	
Leitura e escrita	<p>Expressão e criação musical</p> <p>Desenvolvimento da consciência fonológica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar um texto de uma canção. - Criar um poema que rima. 				

Nota. Da própria.

ANEXO Y. LETRA ORIGINAL DA CANÇÃO “S. JOÃO BONITO”

São João santo Bonito,
Bem bonito que ele é. Bem bonito que ele é
Com os seus caracóis de ouro,
E seu cordeirinho ao pé. E seu cordeirinho ao pé
Não há nenhum assim, pelo menos para mim.

Nem mesmo São José.
Santo António já se acabou
O São Pedro está-se acabar
São João, São João
Dá cá um balão para eu brincar.
Santo António já se acabou
O São Pedro está-se acabar
São João, São João
Dá cá um balão para eu brincar.

São João vem ver as moças
Que bonitas que elas são, que bonitas que elas são.
São ainda mais bonitas
Na noite de São João, na noite de São João.
Não estavam só rapazes
Mais uma luz além.

Santo António já se acabou
O São Pedro está-se acabar
São João, São João
Dá cá um balão para eu brincar.
Santo António já se acabou
O São Pedro está-se acabar
São João, São João
Dá cá um balão para eu brincar.

ANEXO Z. CONSTRUÇÃO DO REFRÃO DA CANÇÃO DA TURMA

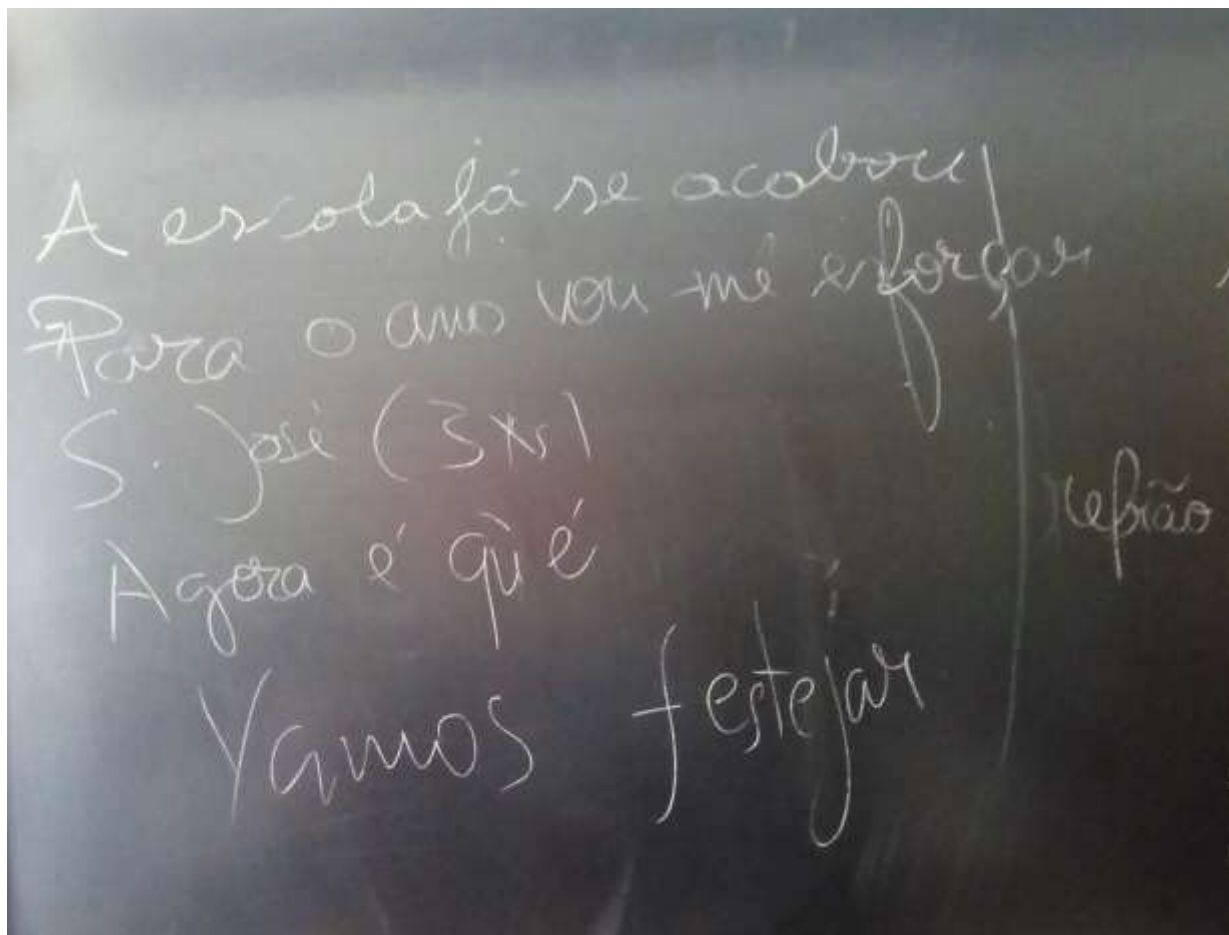


Figura 22. Refrão da música da turma

ANEXO AA. CONSTRUÇÃO DAS ESTROFES DA CANÇÃO DA TURMA

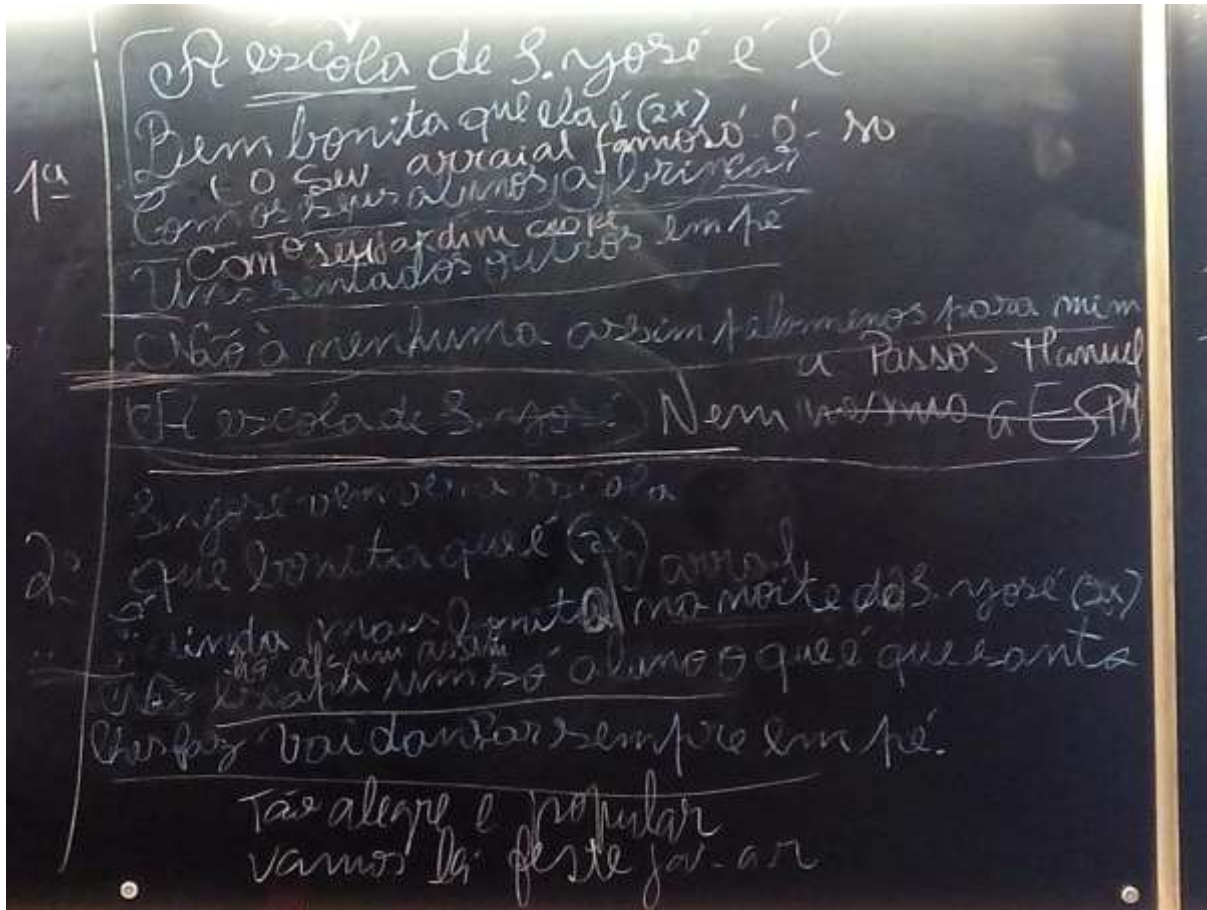


Figura 23. Construção das estrofes da canção da turma

ANEXO AB. VERSÃO FINAL DA LETRA DA CANÇÃO DA TURMA

1.ª Estrofe

A escola de São José
Bem bonita que ela é
(2X) E o seu arraial
famoso
Com o seu jardim ao pé (2X)
Não há escola assim, pelo menos para
mim Só a de São José.

Refrão

A escola já se acabou
Para o ano vou-me esforçar
São José (3X)
Agora é que é, Vamos
festejar!

2.ª Estrofe

São José vem ver a
escola
Que bonita que ela é (2X)
É ainda mais bonito
O arraial de S. José (2X)
Não algum assim, tão alegre e popular
Vamos lá festejar.

ANEXO AC. PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE DOS RITMOS

Tabela 21

Planificação da aula dos ritmos com a canção "S. João Bonito"

Docente cooperante: xxx Turma: 3.º F Discentes: Ana Castro e Joana Neves						Aula n.º 128 - Dia 20 de abril de 2016
15h00 – 16h00 – Expressão Musical						
Bloco	Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição da Atividade	Tempo (min)	Recursos	Instrumentos de avaliação
Jogos de exploração	Corpo	- Acompanhar melodias com precursão corporal.	- Organização do espaço da sala de aula: os alunos irão ajudar a afastar as mesas para um canto da sala, para que o espaço fique disponível para a realização da atividade. - Os alunos irão sentar-se em roda e o professor irá colocar uma música instrumental. Este solicitará aos alunos que imitem os ritmos corporais que irá realizar, de modo a acompanharem a música instrumental. - Numa segunda fase, a música será novamente colocada, mas desta vez são os alunos que irão criar os ritmos para acompanhar, à vez, devendo os restantes colegas ir imitando-os. A transição de um aluno para outro será realizada no decurso da atividade pelos alunos, caso isso não aconteça, o professor deverá dar as indicações necessárias. - Distribuição de objetos sonoros (pauzinhos chineses) pelo professor, em conjunto com os alunos: o docente, sem dizer nada, vai buscar os pauzinhos chineses e pousa-os no chão. De	25	Computador Colunas Música Instrumental	Grelha de registo de observação
	Instrumentos	- Experimentar as potencialidades sonoras de objetos sonoros.		5	Música instrumental da Canção "S. João Bonito" Pauzinhos chineses	

	Voz	- Cantar canções.	<p>seguida, produz um som com um par dos objetos sonoros e entrega-os ao aluno que está sentado ao seu lado na roda. Depois, volta a pegar noutra par de pauzinhos, produz o mesmo som com estes e entrega-os novamente ao aluno que está sentado ao seu lado na roda, devendo este último entregar os pauzinhos que tinha ao colega que está ao seu lado, e ficar com o novo par para si. Este processo será repetido até o último par de pauzinhos ser entregue ao último aluno da roda.</p> <p>- Colocação da música instrumental da canção “S. João Bonito” que os alunos têm vindo a trabalhar. Os alunos deverão imitar o professor, que irá realizar ritmos que acompanham a música instrumental com recurso aos pauzinhos chineses.</p> <p>- Será pedido aos alunos que cantem o refrão da canção “S. João Bonito” que adaptaram. Seguidamente, o processo anterior volta a ser repetido, exatamente com os mesmos ritmos e com os objetos sonoros, mas os alunos irão cantar o refrão, devendo o professor alertar para a entrada da canção.</p> <p>- Quando os alunos estiverem preparados, irão repetir o mesmo processo, mas, desta vez, irão cantar as estrofes da canção “S. João Bonito” que adaptaram.</p>	30		
--	-----	-------------------	--	----	--	--

Nota. Da própria.

ANEXO AD. PLANIFICAÇÃO DA 1.ª SESSÃO DA ANÁLISE DAS LETRAS DE TRÊS MARCHAS POPULARES

Tabela 22

Planificação da aula da 1.ª sessão da análise das letras de uma Marcha Popular

Docente cooperante: xxx Turma: 3.º F Discentes: Ana Castro e Joana Neves						Aula n.º 151 - Dia 24 de maio de 2016
15h00 – 16h00: Estudo do Meio						
Domínio Subdomínio	Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição da Atividade	Temp o min	Recursos	Instrumentos de avaliação
			- Continuação do Projeto sobre as Marchas Populares. - Explicação da atividade a ser realizada, pelo professor: a turma irá ser dividida em pares e cada um ficará com a letra de uma canção de marcha de um dos bairros de Lisboa perto da escola (Bairro Alto, Mouraria ou Alfama). O objetivo será que os alunos leiam e analisem a letra da marcha referente a um determinado bairro de modo a encontrarem as palavras-chave que o caracterizam, devendo registar essa informação num cartão. No final desta atividade, os alunos deverão tentar identificar qual o bairro caracterizado na letra da canção analisada. Posteriormente, os pares de alunos que analisaram canções referentes ao mesmo bairro irão juntar-se em grupos de modo a partilhar e discutir as palavras-chave que cada um identificou. Por fim, o grupo irá preencher um terceiro cartão, no qual deverá constar todas as palavras-chave encontradas.	4	Letras das músicas das marchas do Bairro Alto, Mouraria e Alfama. Material de escrita. Cartões de registo das características das letras.	Grelha de registo de observação Produções dos alunos: cartões de registo das características das letras.

À descoberta dos outros e das instituições	O passado do meio local	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a letra de uma canção para conhecer o meio local. - Reconhecer características das canções das marchas populares. 	- Divisão da turma em pares.	2		
			- Distribuição das letras das canções das marchas populares e dos respetivos cartões de registo por cada par.	2		
			- Realização do trabalho a pares.	15		
			- Divisão da turma em grupos de acordo com a letra da canção pela qual ficaram responsáveis de analisar.	2		
			- Realização do trabalho em grupos.	15		
			- Discussão, em grande grupo, sobre as palavras-chave identificadas pelos grupos em cada letra. O professor deverá registar essas palavras-chave no quadro, sendo que, posteriormente, deverá fazer com que os alunos pensem numa forma de criar categorias para as diferentes palavras-chave encontradas. Como por exemplo: (i) Características das pessoas que vivem no bairro; (ii) Construções do bairro; (iii) Informações sobre o bairro; (iv) Informações sobre a cidade de Lisboa. Tendo em conta as categorias criadas, o pretendido é que os alunos concluam que as músicas das marchas apresentam, geralmente, esses elementos.	20		

Nota. Da própria.

ANEXO AE. TABELAS DE INFERÊNCIAS REALIZADAS PELOS ALUNOS (A PARES)

Características da letra da canção	
Palavras-chave	O que significa?
tejo	É parte do rio Tejo
castela	É o castelo feito de alfama.
fama	Muito bonito é famoso
fado	Muito bonito canta-se fado.
molice	Intimidade de um povo antigo
castas	que os têm fado casto
Acharmos que o bairro que é representado na letra é o(a) <u>alfama</u>	

Características da letra da canção	
Palavras-chave	O que significa?
algarve	que diz que o bairro é algarve.
Margem do rio Tejo	que diz que ficam muito perto do rio.
Alto da Moura	que diz que tem o mesmo na marcha da Moura.
O bairro é...	que diz que é um bairro antigo.
baixo da Moura	que diz que há muitas casas.
com fado e castas	que diz que é religioso.
Alto da Moura	que diz que é muito bonito.
Acharmos que o bairro que é representado na letra é o(a) <u>Alto da Moura</u>	

Características da letra da canção	
Palavras-chave	O que significa?
atalaia	alho - um lugar alho
atalaia no Tejo	sempre alho no Tejo
atalaia do Tejo	sempre alho no Tejo
atalaia do Tejo	sempre alho no Tejo
atalaia do Tejo	sempre alho no Tejo
atalaia do Tejo	sempre alho no Tejo
atalaia do Tejo	sempre alho no Tejo
atalaia do Tejo	sempre alho no Tejo
atalaia do Tejo	sempre alho no Tejo
Acharmos que o bairro que é representado na letra é o(a) <u>Alto da Moura</u>	

Figura 24. Exemplos de produções dos alunos da atividade de análise de uma letra de uma Marcha Popular (trabalho a pares)

À descoberta dos outros e das instituições	O passado do meio local	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a letra de uma canção para conhecer o meio local. - Reconhecer características das canções das marchas populares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do trabalho de grupo. - Discussão, em grande grupo, sobre as palavras-chave identificadas pelos grupos em cada letra. O professor deverá registar essas palavras-chave no quadro, sendo que, posteriormente, deverá fazer com que os alunos pensem numa forma de criar categorias para as diferentes palavras-chave encontradas. Como por exemplo: (i) Características das pessoas que vivem no bairro; (ii) Construções do bairro; (iii) Informações sobre o bairro; (iv) Informações sobre a cidade de Lisboa. Tendo em conta as categorias criadas, o pretendido é que os alunos concluam que as músicas das marchas apresentam, geralmente, esses elementos. 	30 40	Letras das músicas. Material de escrita.	
--	-------------------------	---	--	----------	---	--

Nota. Da própria.

ANEXO AG. TABELAS DE INFERÊNCIAS REALIZADAS PELOS ALUNOS (EM GRUPO)

Qual será o bairro?

Elementos da letra da canção	Significado
feita em um castelo	O bairro fica no fim do castelo
colando dentro do tijolo	O tijolo que colamos no tijolo
montado e enfeitado	foram feitos que fizeram do lugar um bairro de alfama
março a cidade foi	que se baseia no nome do Bairro de Alfama
dele	o nome do bairro está no dele
para	o bairro de alfama está no fim

Achamos que o bairro que é representado na letra é o bairro de alfama

Qual será o bairro?

Elementos da letra da canção	Significado
O primeiro e o segundo	Um bairro antigo
colado	A primeira alfama
dele	o nome do bairro está no dele
dele e o nome	o nome do bairro está no dele
dele e o nome	o nome do bairro está no dele
dele e o nome	o nome do bairro está no dele
dele e o nome	o nome do bairro está no dele
dele e o nome	o nome do bairro está no dele

Achamos que o bairro que é representado na letra é o bairro de alfama

Qual será o bairro?

Elementos da letra da canção	Significado
dele	O bairro é dele e no bairro
dele e o nome	o nome do bairro está no dele
dele e o nome	o nome do bairro está no dele
dele e o nome	o nome do bairro está no dele
dele e o nome	o nome do bairro está no dele
dele e o nome	o nome do bairro está no dele
dele e o nome	o nome do bairro está no dele
dele e o nome	o nome do bairro está no dele

Achamos que o bairro que é representado na letra é o bairro de alfama

Figura 25. Exemplos de produções dos alunos da atividade de análise de uma letra de uma Marcha Popular (trabalho de grupo)

ANEXO AH. PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE IDENTIFICAÇÃO DO MAPA

Tabela 24

Planificação da aula da identificação no mapa dos bairros estudados

Docente cooperante: xxx Turma: 3.º F Discentes: Ana Castro e Joana Neves					Aula n.º 153 - Dia 27 de maio de 2016	
9h00 – 12h30: Estudo do Meio / Português						
Domínio Subdomínio	Conteúdos	Objetivos Específicos	Descrição da Atividade	Tempo min	Recursos	Instrumentos de avaliação
<p>À descoberta das inter-relações entre espaços</p> <p>Exploração de técnicas diversas de expressão</p> <p>Leitura e escrita</p> <p>À descoberta dos outros e das instituições</p>	<p>Localizar espaços em relação a um ponto de referência</p> <p>Painel Expositivo</p> <p>O passado do meio local</p>	<p>- Localizar o bairro da Mouraria, Alfama e Bairro Alto num mapa de Lisboa.</p> <p>- Identificar pontos de referência.</p> <p>- Criar uma composição com um fim comunicativo (utilizando a palavra e a imagem, que estabelecem uma relação de complementaridade entre si).</p>	<p>- Continuação do projeto das marchas populares.</p> <p>- Projeção de uma planta da cidade de Lisboa num papel de cenário.</p> <p>- Explicação pelo professor da tarefa a ser realizada individualmente: os alunos iriam ter um mapa igual ao do quadro (num tamanho mais pequeno) e os mesmos teriam de tentar encontrar o bairro que tinham estudado na última aula.</p> <p>- Realização da tarefa individualmente.</p> <p>- Identificação dos bairros da Mouraria, Alfama e Bairro na planta apresentada: os alunos irão ao quadro assinalar os respetivos bairros e os seus pontos de referência.</p> <p>- Continuação da elaboração de um painel expositivo sobre os bairros trabalhados.</p>	<p>20</p> <p>5</p> <p>60</p>	<p>Computador</p> <p>Projektor</p> <p>Tela</p> <p>Papel de cenário</p> <p>Planta da cidade</p> <p>Tintas</p> <p>Pinceis</p> <p>Recipientes</p> <p>Textos informativos sobre os bairros de Alfama, Mouraria e Bairro Alto</p> <p>Ficha de trabalho</p> <p>Cartões</p> <p>Material de Escrita</p>	<p>Grelha de registo de observação</p> <p>Produções dos alunos: ficha de trabalho e painel expositivo</p>

Nota. Da própria.

ANEXO AI. MAPA UTILIZADO PARA A IDENTIFICAÇÃO DOS BAIROS DE ALFAMA, MOURARIA E BAIRRO ALTO

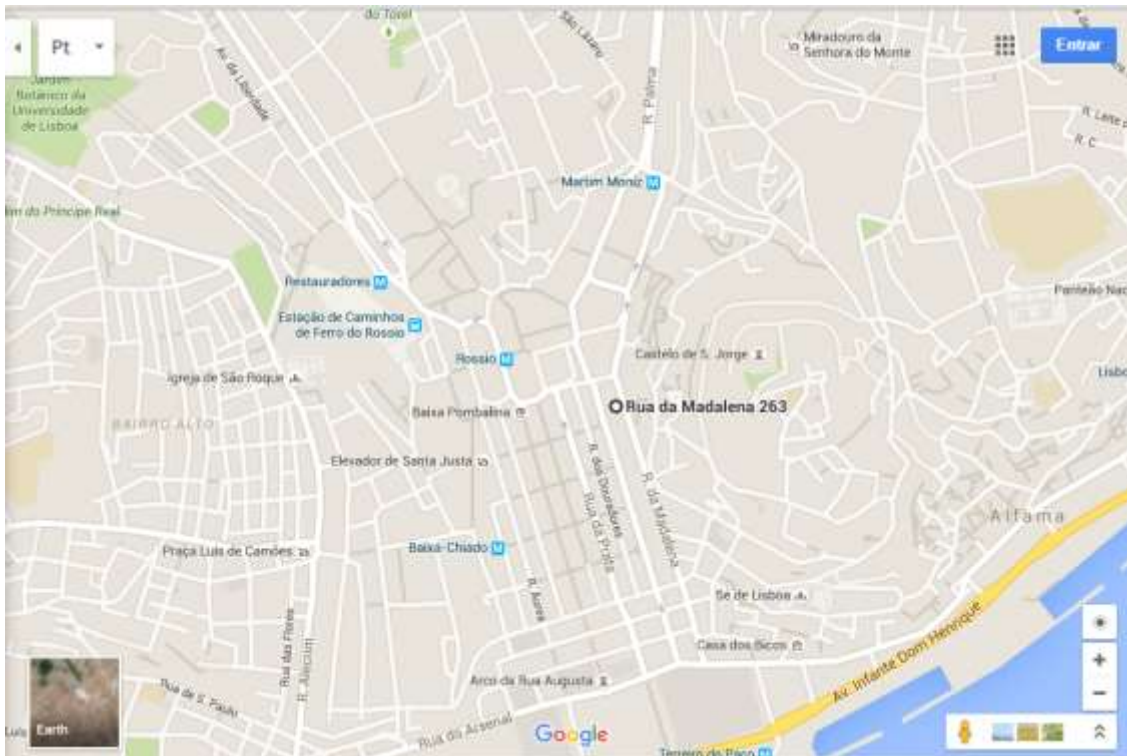


Figura 26. Mapa utilizado para a identificação dos três bairros estudados

ANEXO AJ. GRÁFICOS COMPARATIVOS (MATEMÁTICA)

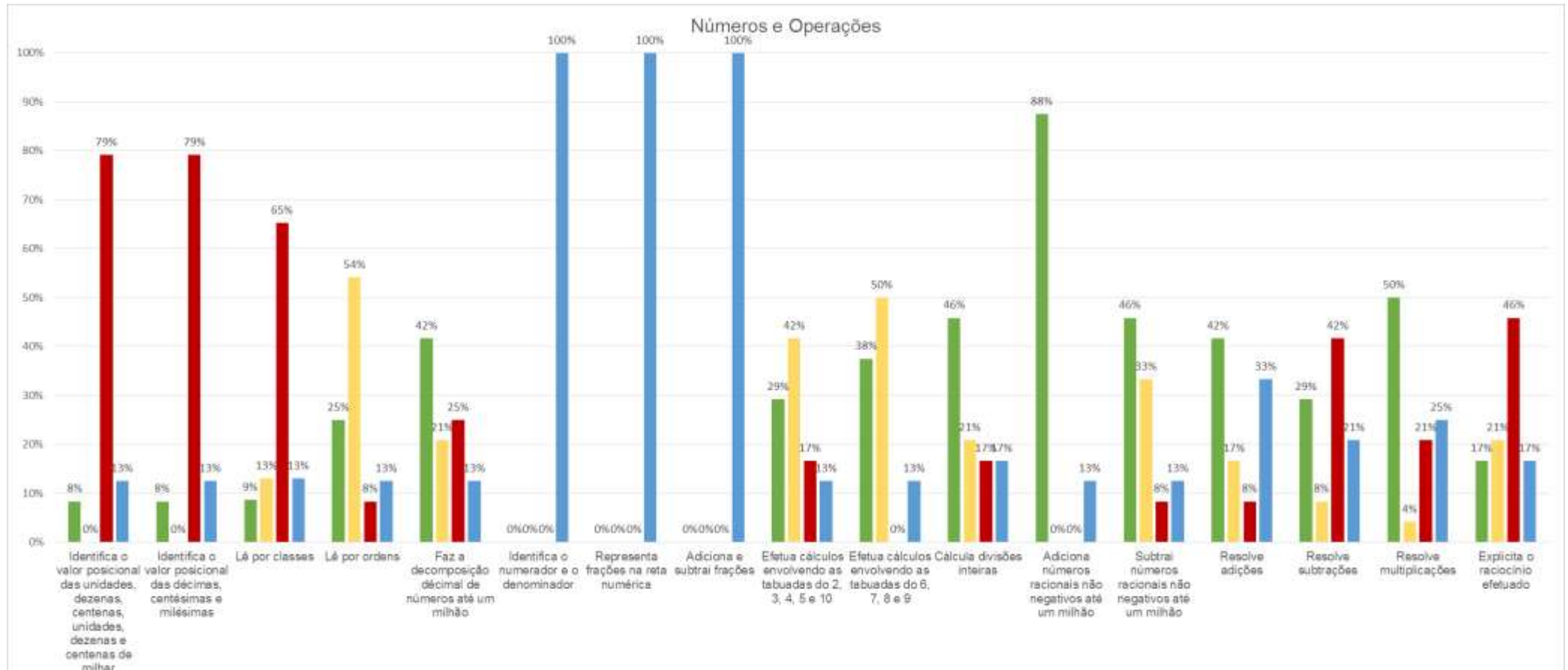


Figura 27. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Números e Operações (diagnóstico). Dados recolhidos a partir de das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.

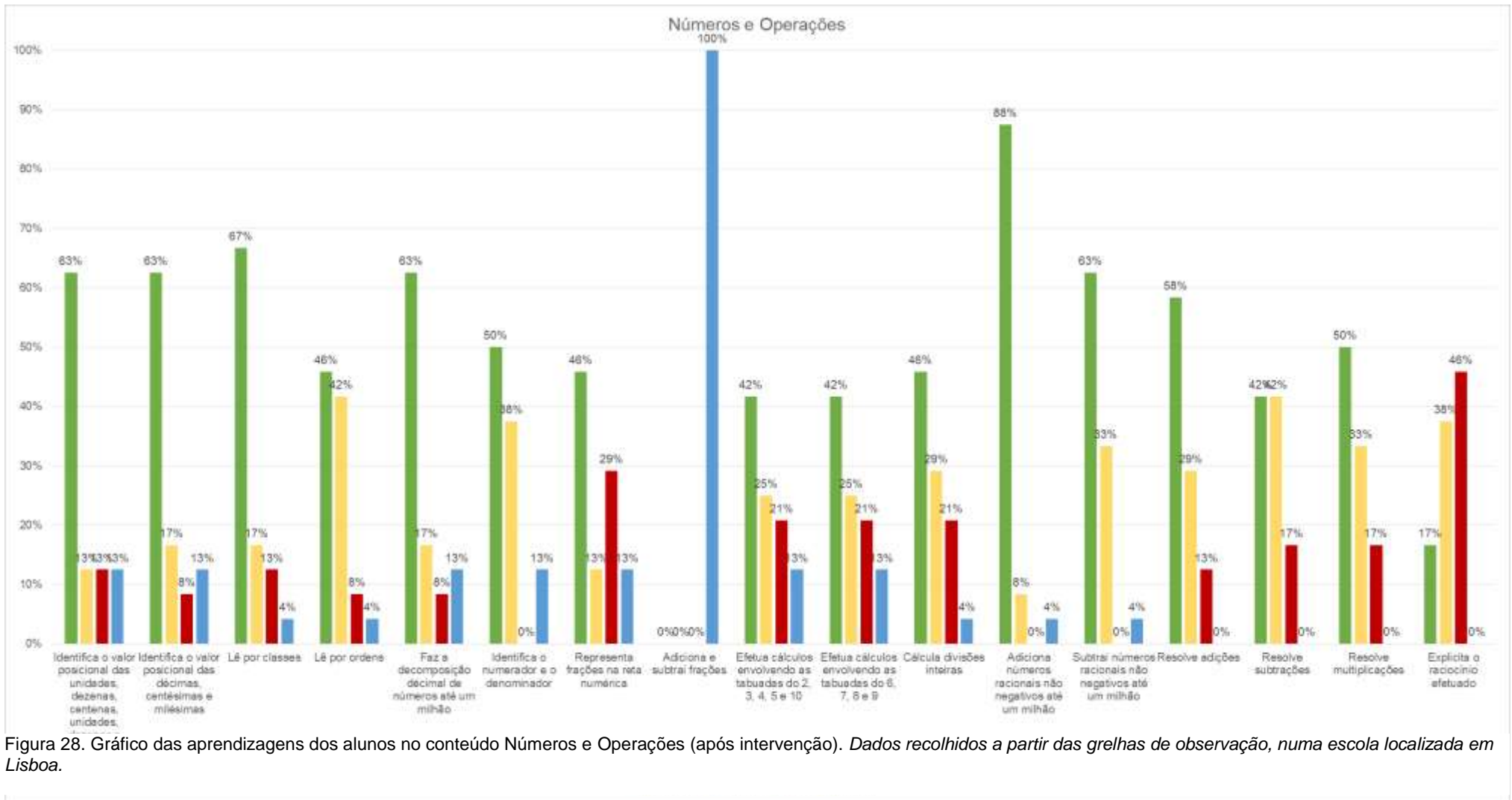


Figura 28. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Números e Operações (após intervenção). Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.

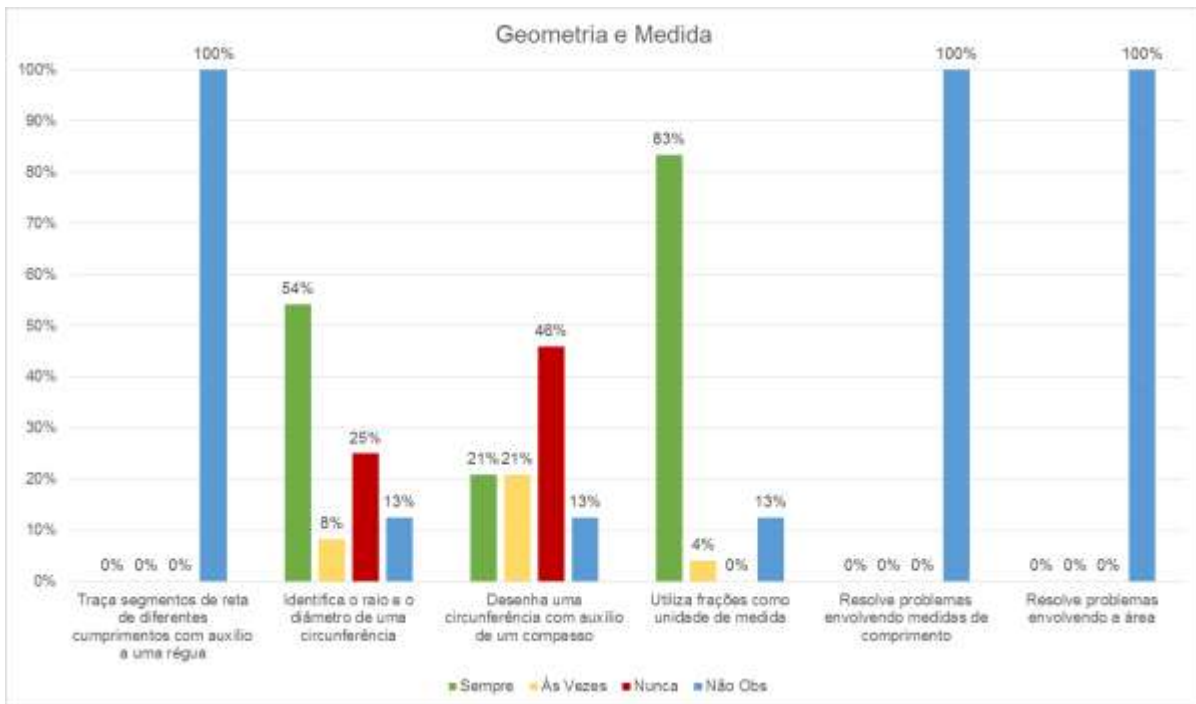


Figura 29. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Geometria e Medida (diagnóstico). Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.

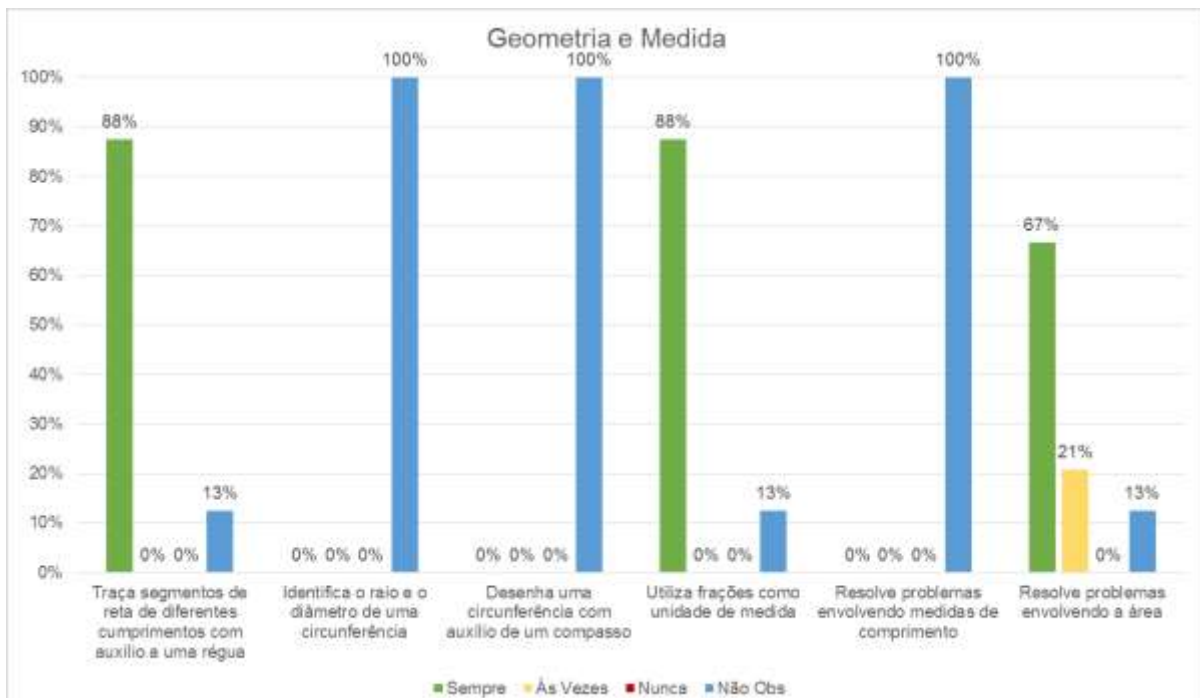


Figura 30. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Geometria e Medida (após intervenção). Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.

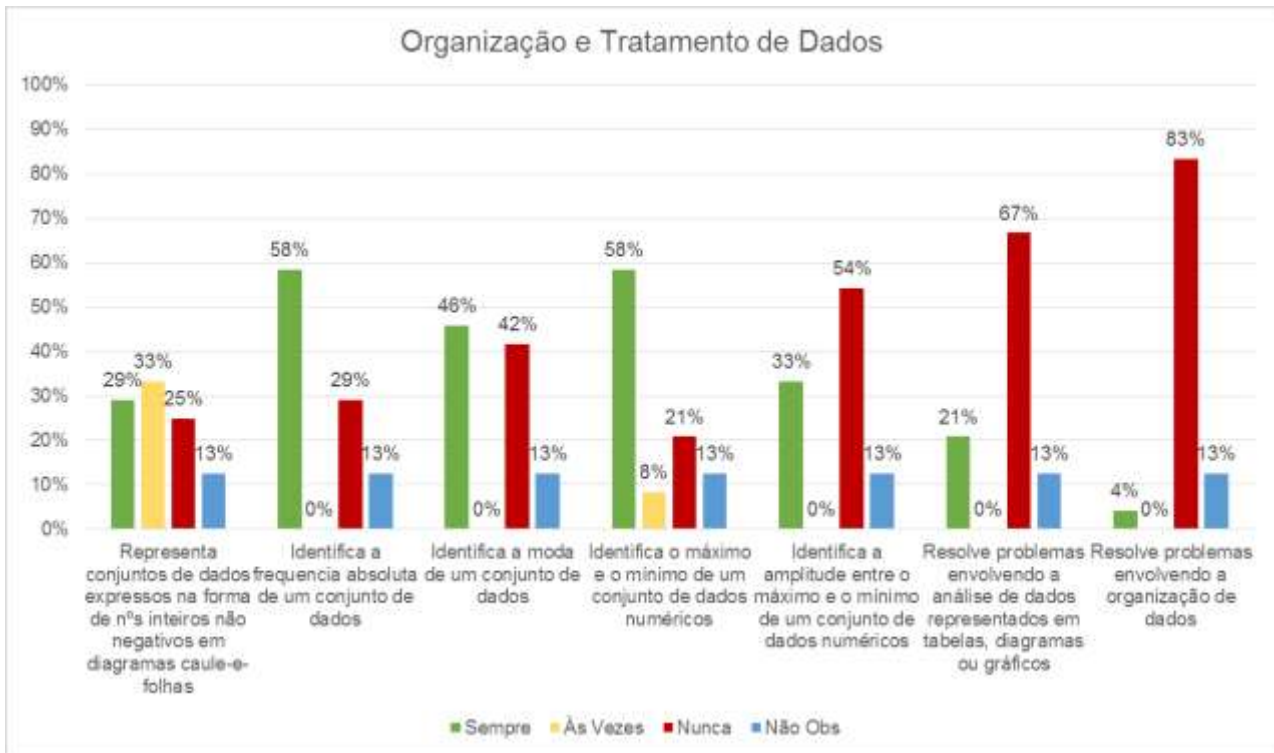


Figura 31. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Organização e Tratamento de Dados (diagnóstico). Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.

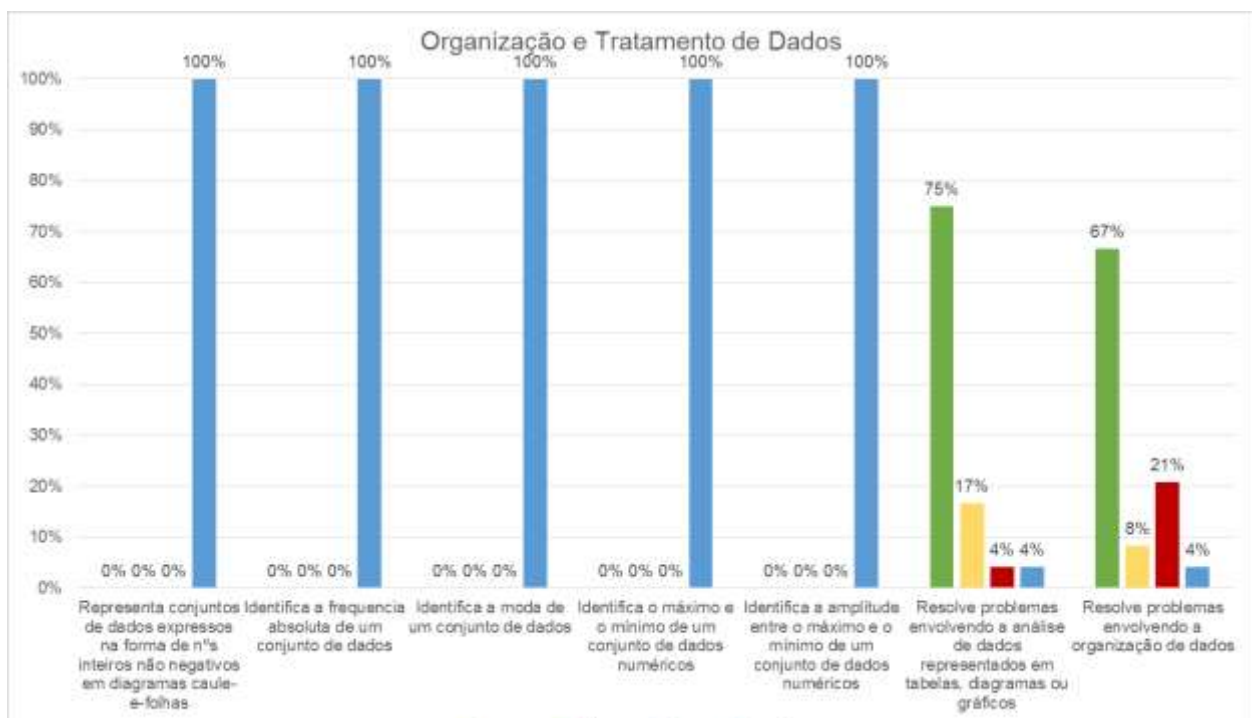


Figura 32. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Organização e Tratamento de Dados (após intervenção). Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.

ANEXO AK. PRODUÇÃO DA ROTINA "O PROBLEMA DA SEMANA"

Carriol

1.1)

Meninos	Meninas
294€	260€
$\begin{array}{r} 14 \quad 15 \\ \times 21 \quad + 6 \\ \hline 84 \quad 21 \\ + 270 \\ \hline 294 \end{array}$	$\begin{array}{r} 26 \quad 20 \\ \times 10 \quad + 6 \\ \hline 260 \quad 20 \\ + 260 \\ \hline 260 \end{array}$

$$\begin{array}{r} 260 \\ + 294 \\ \hline 554 \end{array}$$

R: Para os trojeos das meninas são porcheos 260€ e para os meninos 294€.

2)

Arcos turma A	Arcos turma B	Total
$\begin{array}{r} 32 \times 9 = 288 \\ 32 \\ \times 9 \\ \hline 288 \end{array}$	$\begin{array}{r} 32 \times 10 = 320 \\ 32 \\ \times 10 \\ \hline 320 \end{array}$	$\begin{array}{r} 5640 \\ - 50 \\ \hline 590 \end{array}$
288€	320€	288€

R: Vão nao supermercado para a turma A 288€ e para B 320€ 590€.

2.1)
$$\begin{array}{r} 288 \\ + 320 \\ \hline 608 \end{array}$$

2.2)
$$\begin{array}{r} 288 \\ - 32 \\ \hline 256 \end{array}$$

R: A turma A irá garter menos dinheiro na loja A

R: A turma B irá garter menos dinheiro na loja B.

Fim*

Figura 33. Exemplo de uma produção da rotina "O Problema da Semana"

ANEXO AL. GRÁFICOS COMPARATIVOS (ESTUDO DO MEIO)

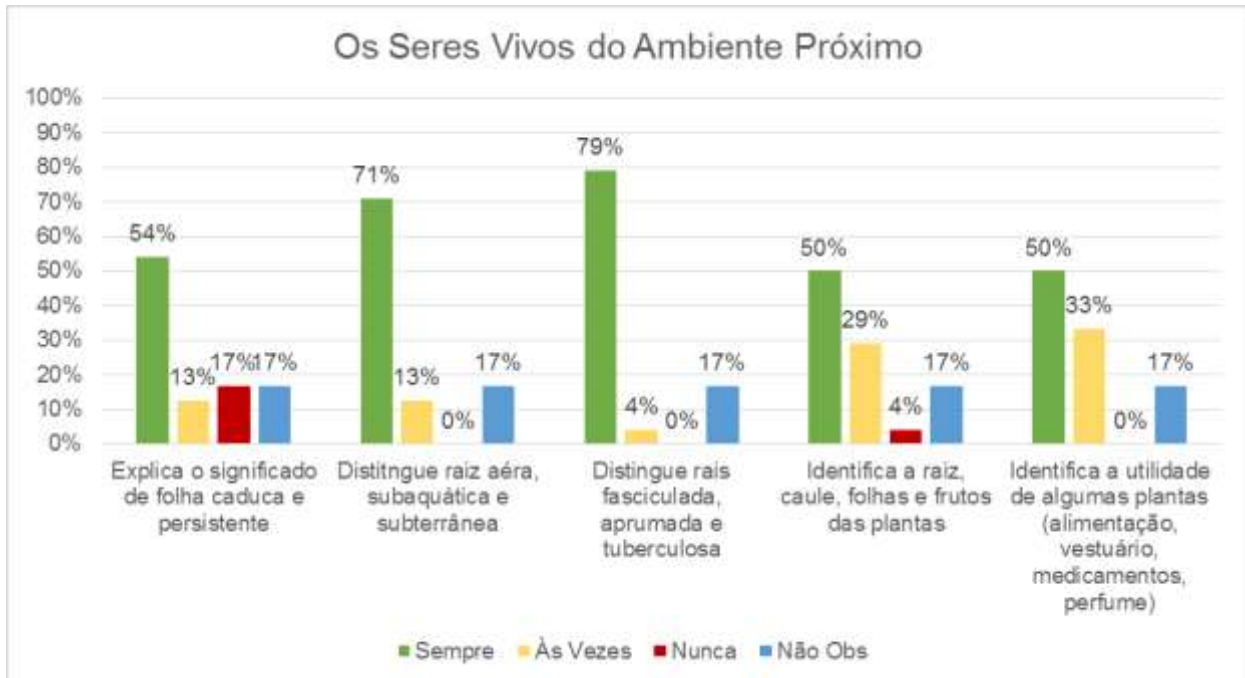


Figura 35. Gráfico das aprendizagens dos alunos no bloco Os Seres Vivos do Ambiente Próximo (diagnóstico). Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.

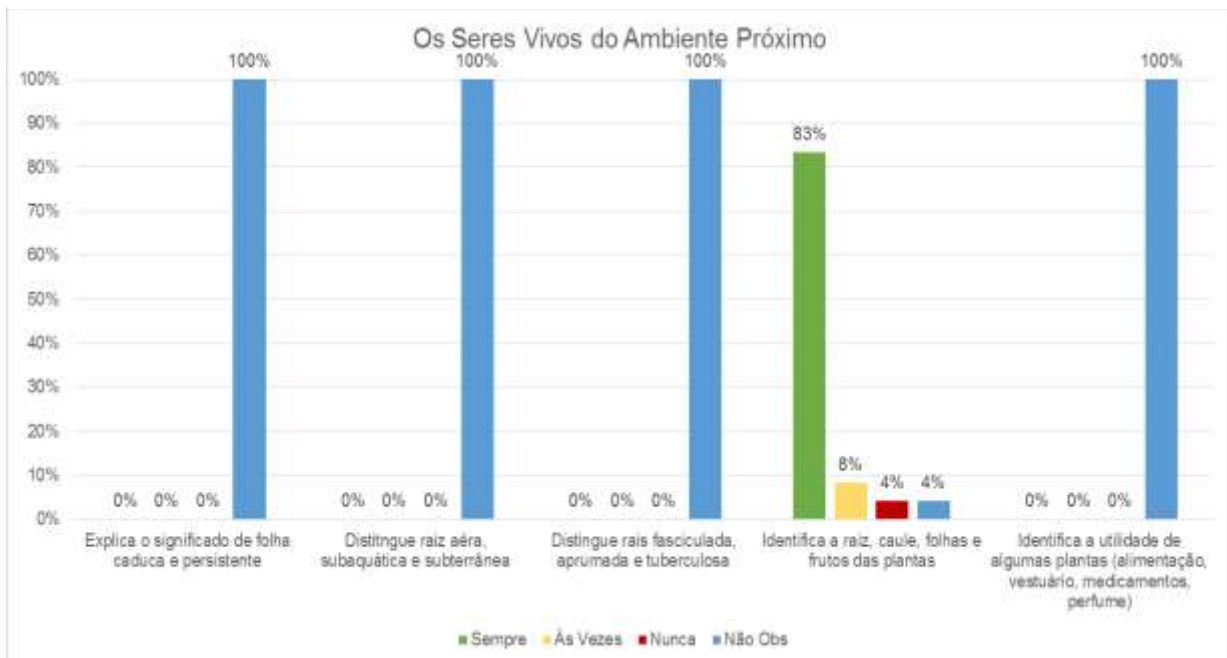


Figura 34. Gráfico das aprendizagens dos alunos no bloco Os Seres Vivos do Ambiente Próximo (após intervenção). Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.

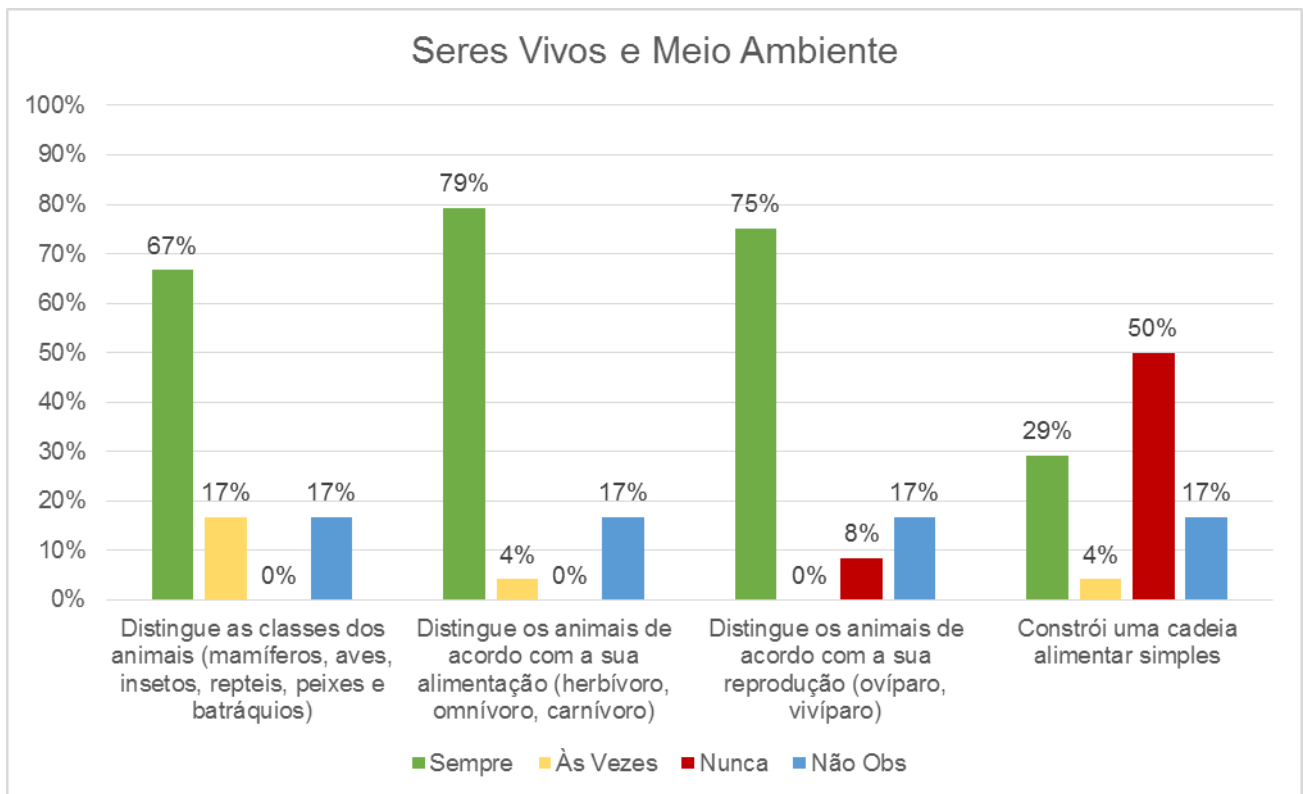


Figura 37. Gráfico das aprendizagens dos alunos no bloco Seres Vivos e Meio Ambiente (diagnóstico). *Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.*

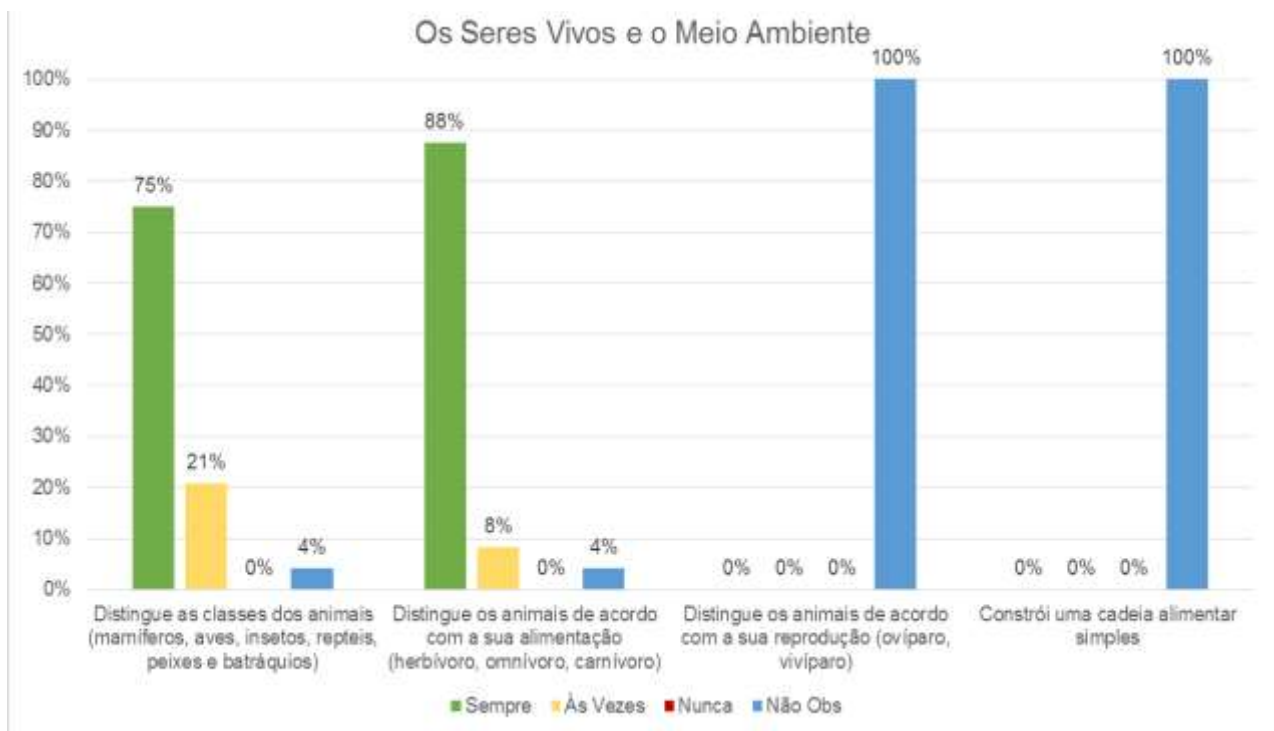


Figura 36. Gráfico das aprendizagens dos alunos no bloco Os Seres Vivos e o Meio Ambiente (após intervenção). *Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.*

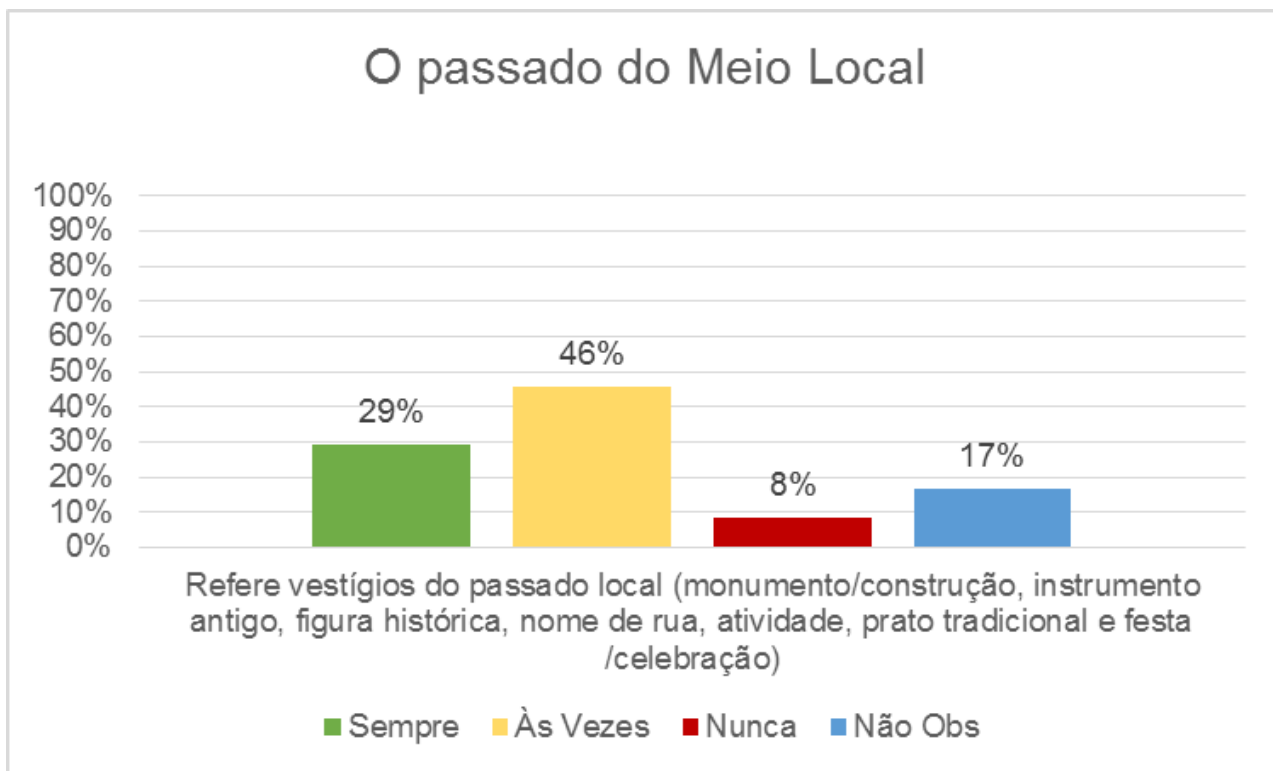


Figura 39. Gráfico das aprendizagens dos alunos no bloco O Passado do Meio Local (diagnóstico). *Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.*

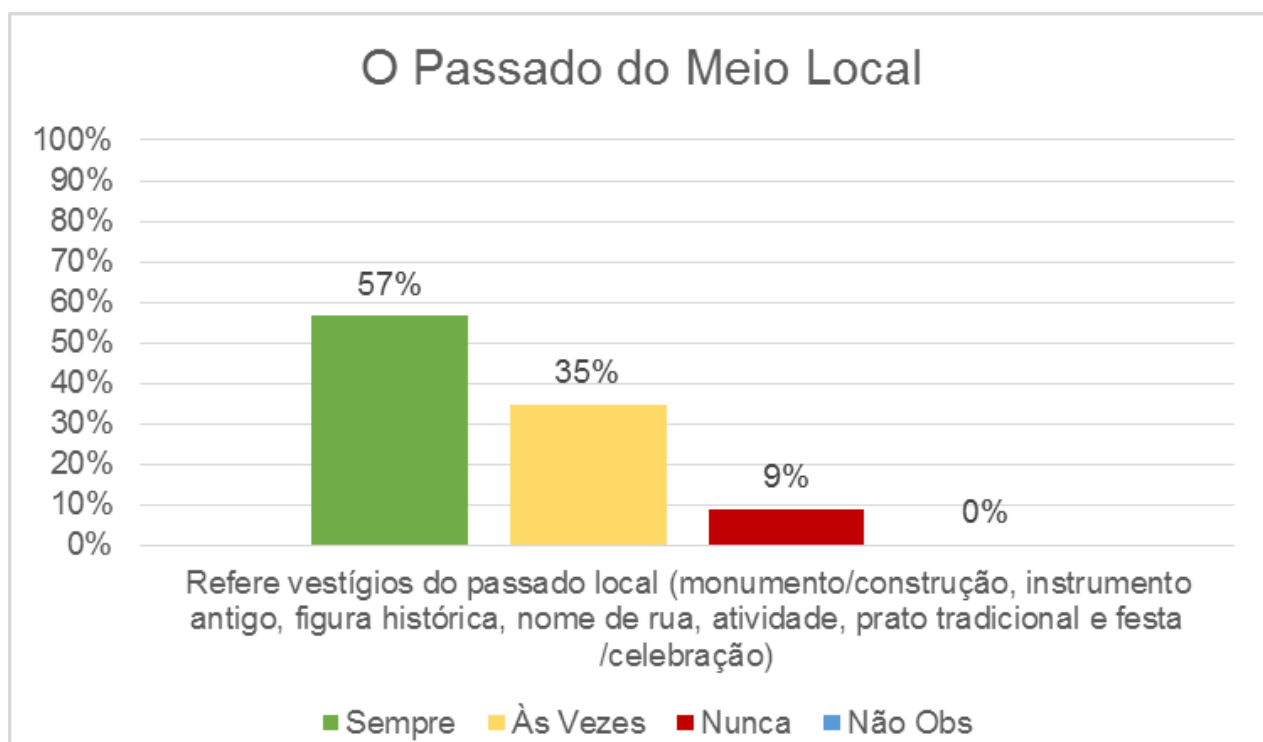


Figura 38. Gráficos das aprendizagens dos alunos no bloco O Passado do Meio Local (após intervenção). *Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.*

ANEXO AM. GRÁFICOS COMPARATIVOS (PORTUGUÊS)

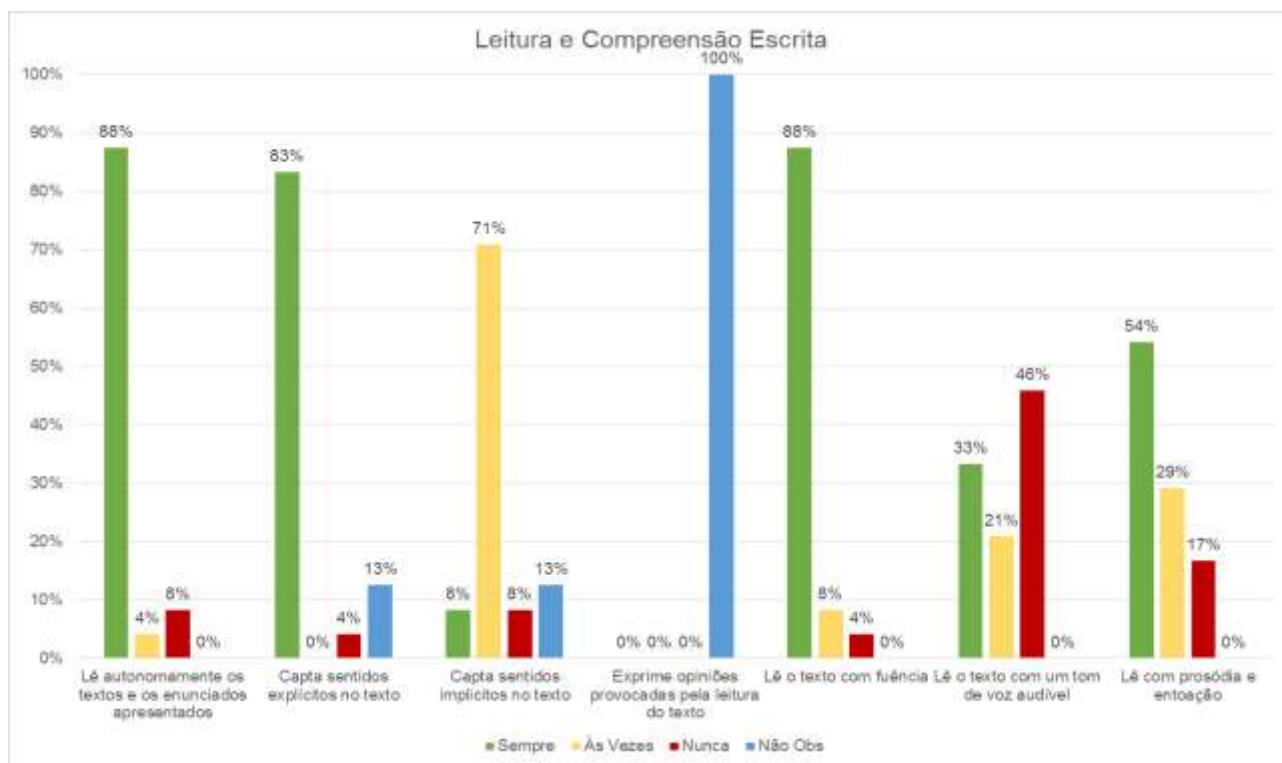


Figura 41. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Leitura e Compreensão Escrita (diagnóstico). *Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.*

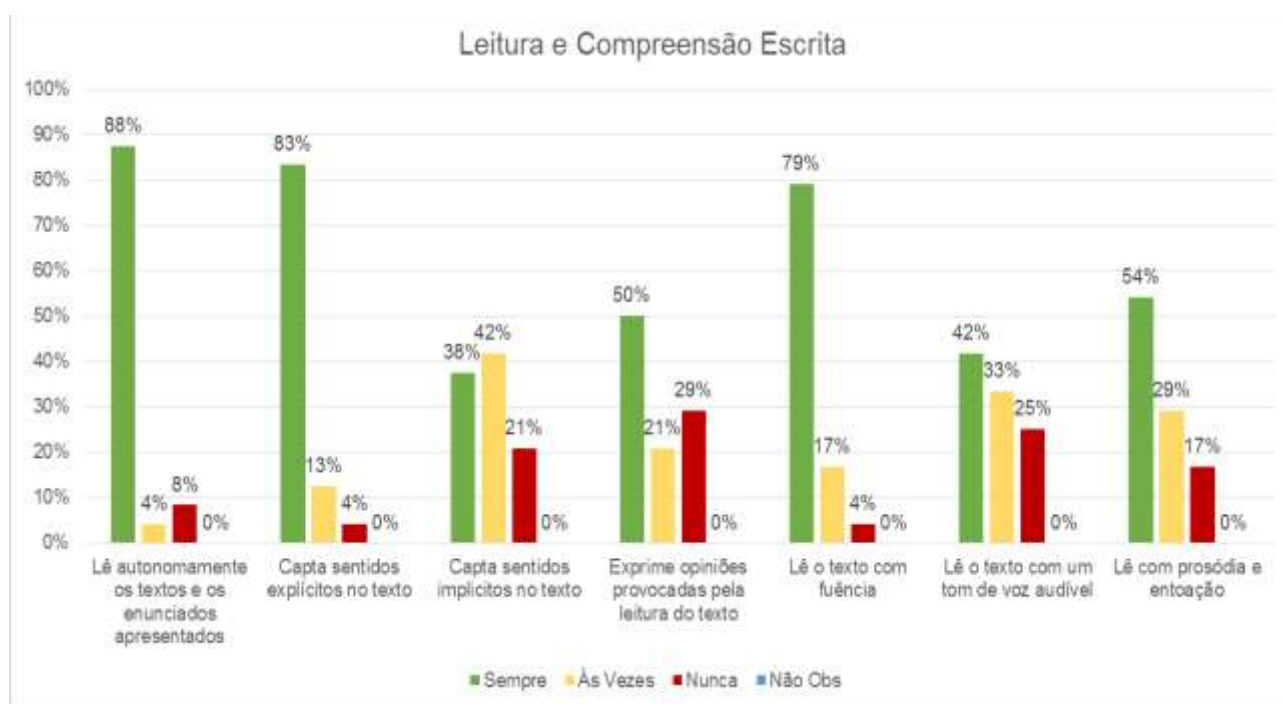


Figura 40. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Leitura e Compreensão Escrita (após intervenção). *Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.*

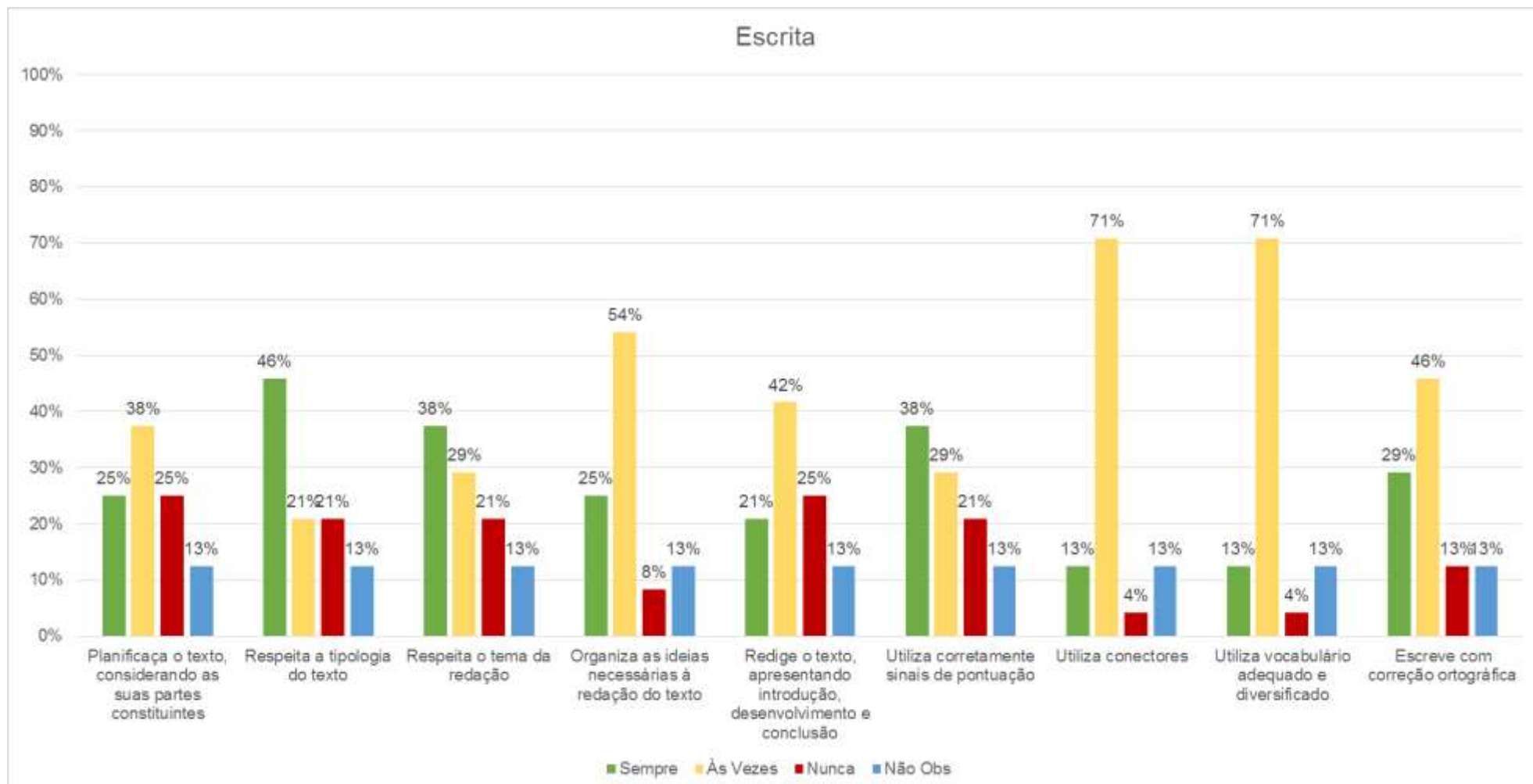


Figura 42. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Escrita (diagnóstico). Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.

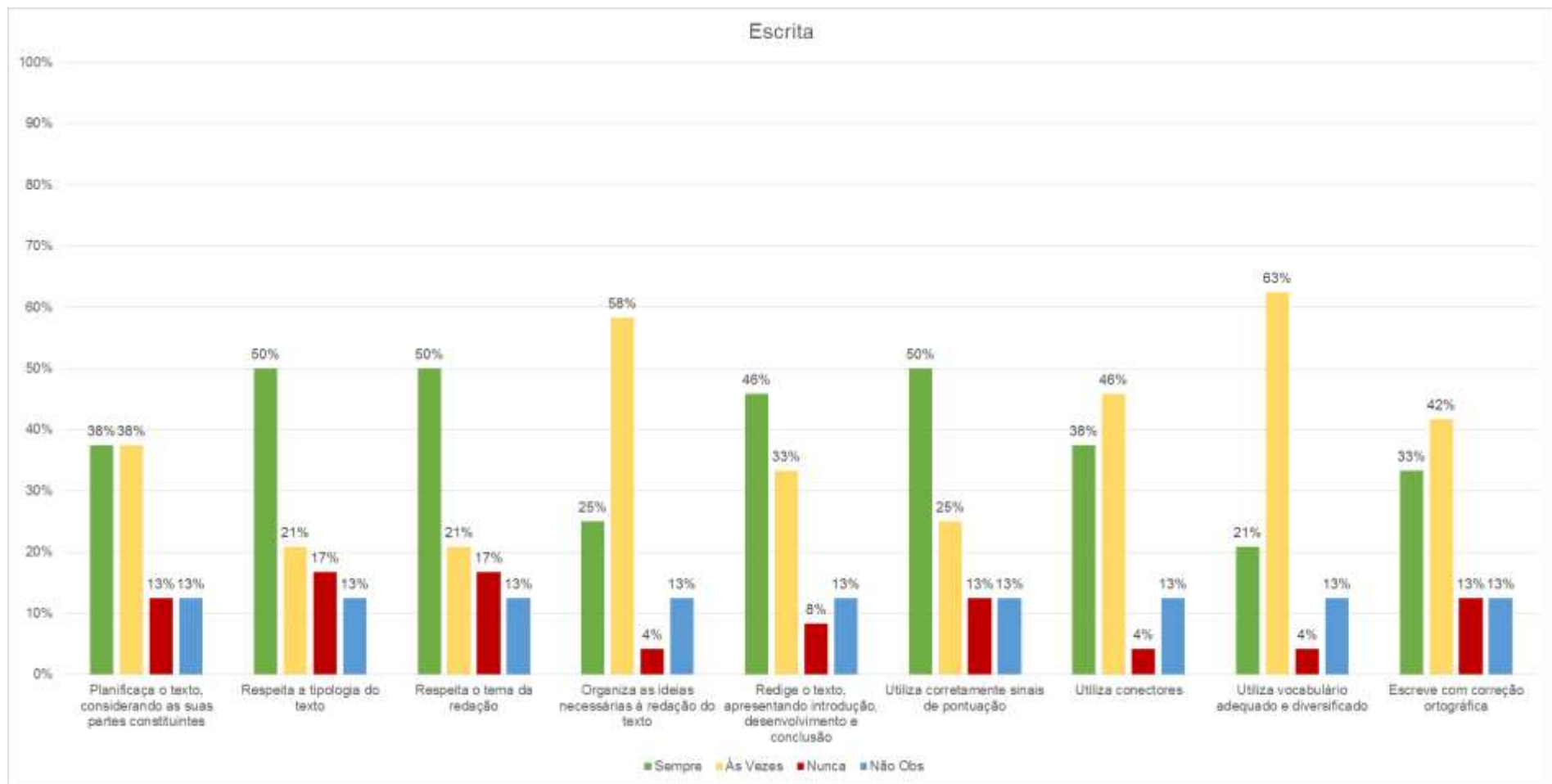


Figura 43. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Escrita (após intervenção). *Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.*

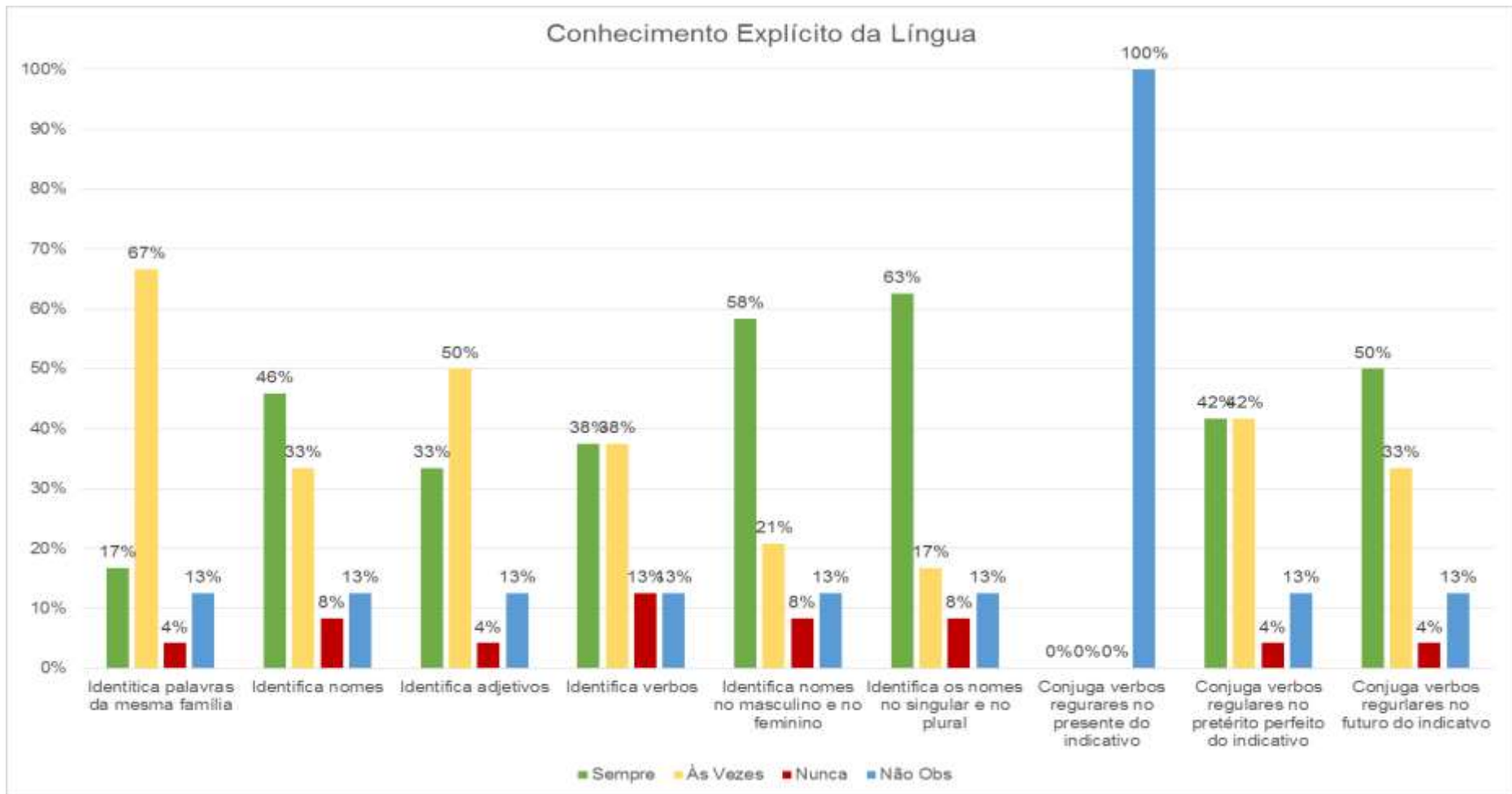


Figura 44. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Conhecimento Explícito da Língua (diagnóstico). *Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.*

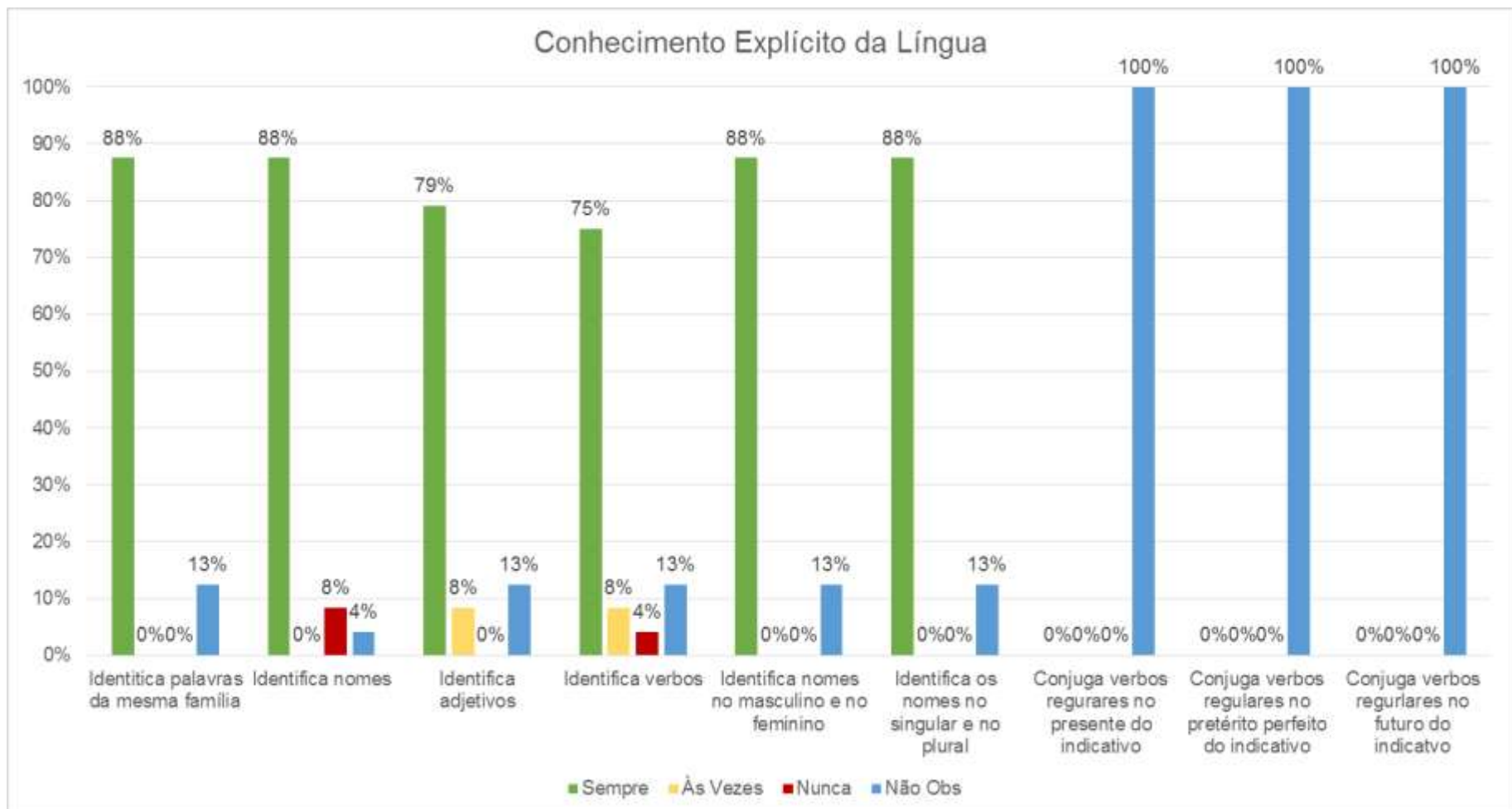


Figura 45. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Conhecimento Explícito da Língua (após intervenção). Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.

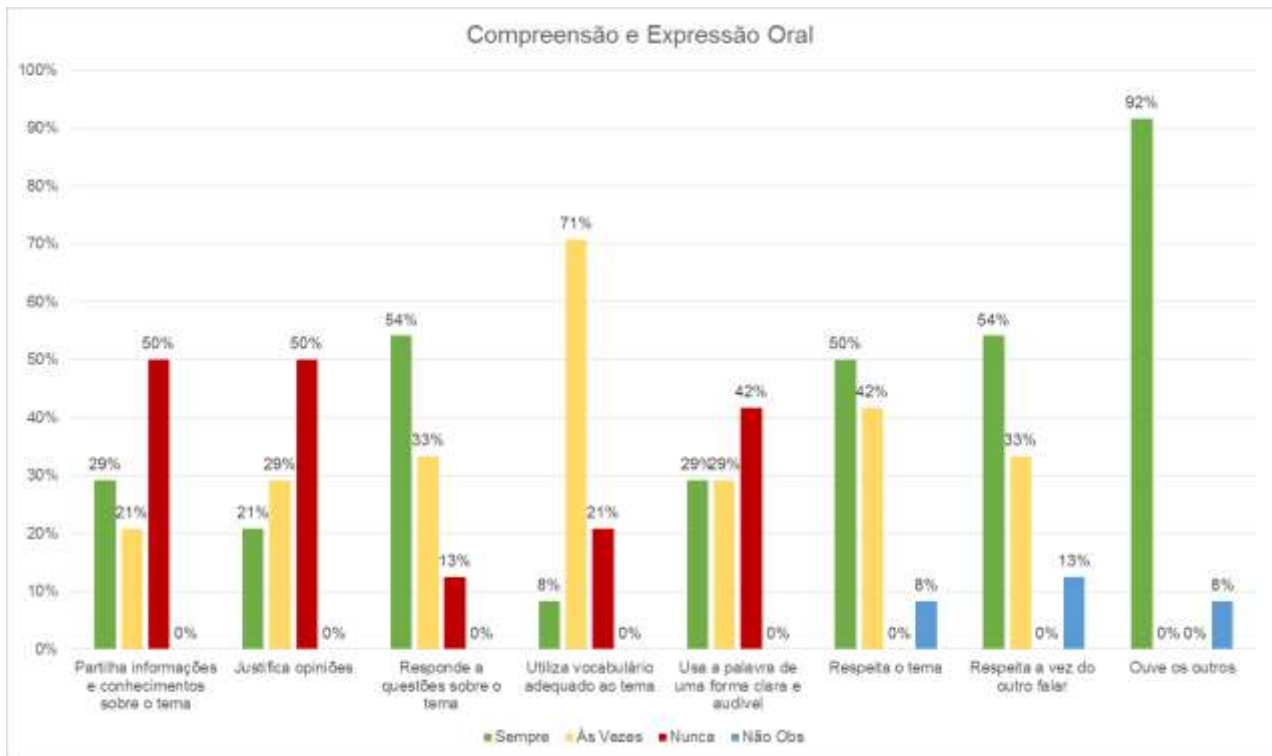


Figura 46. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Compreensão e Expressão Oral (diagnóstico). Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.

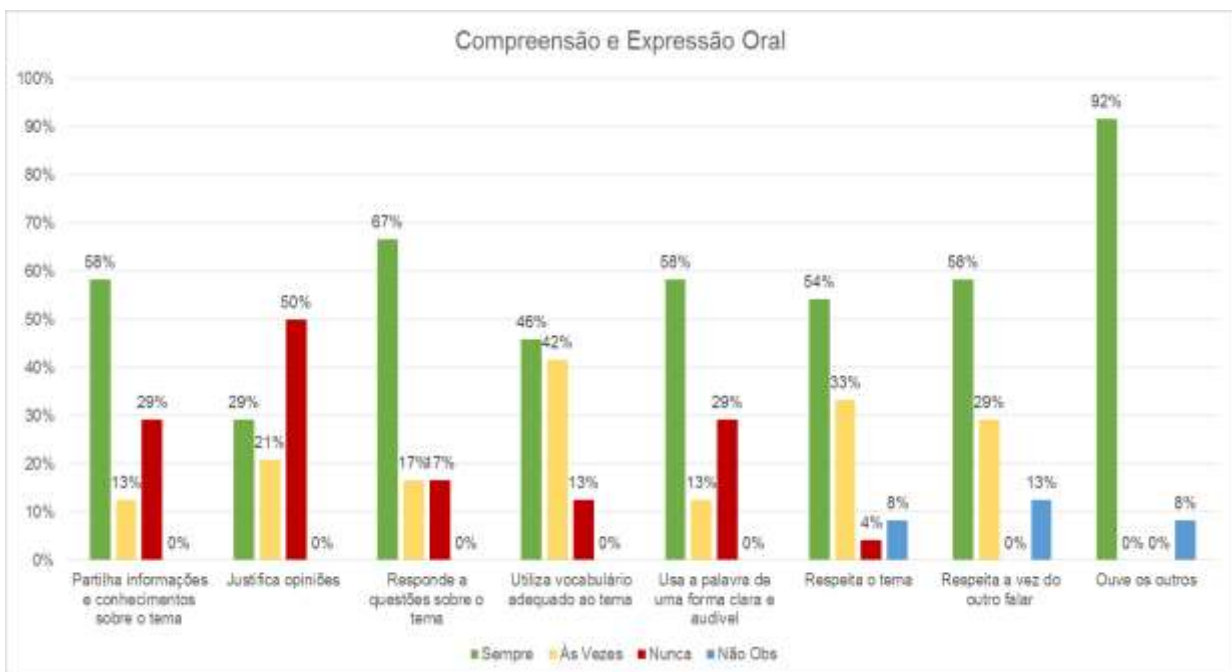


Figura 47. Gráfico das aprendizagens dos alunos no conteúdo Compreensão e Expressão Oral (após intervenção). Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.

ANEXO AN. GRÁFICOS COMPARATIVOS (EXPRESSÕES)

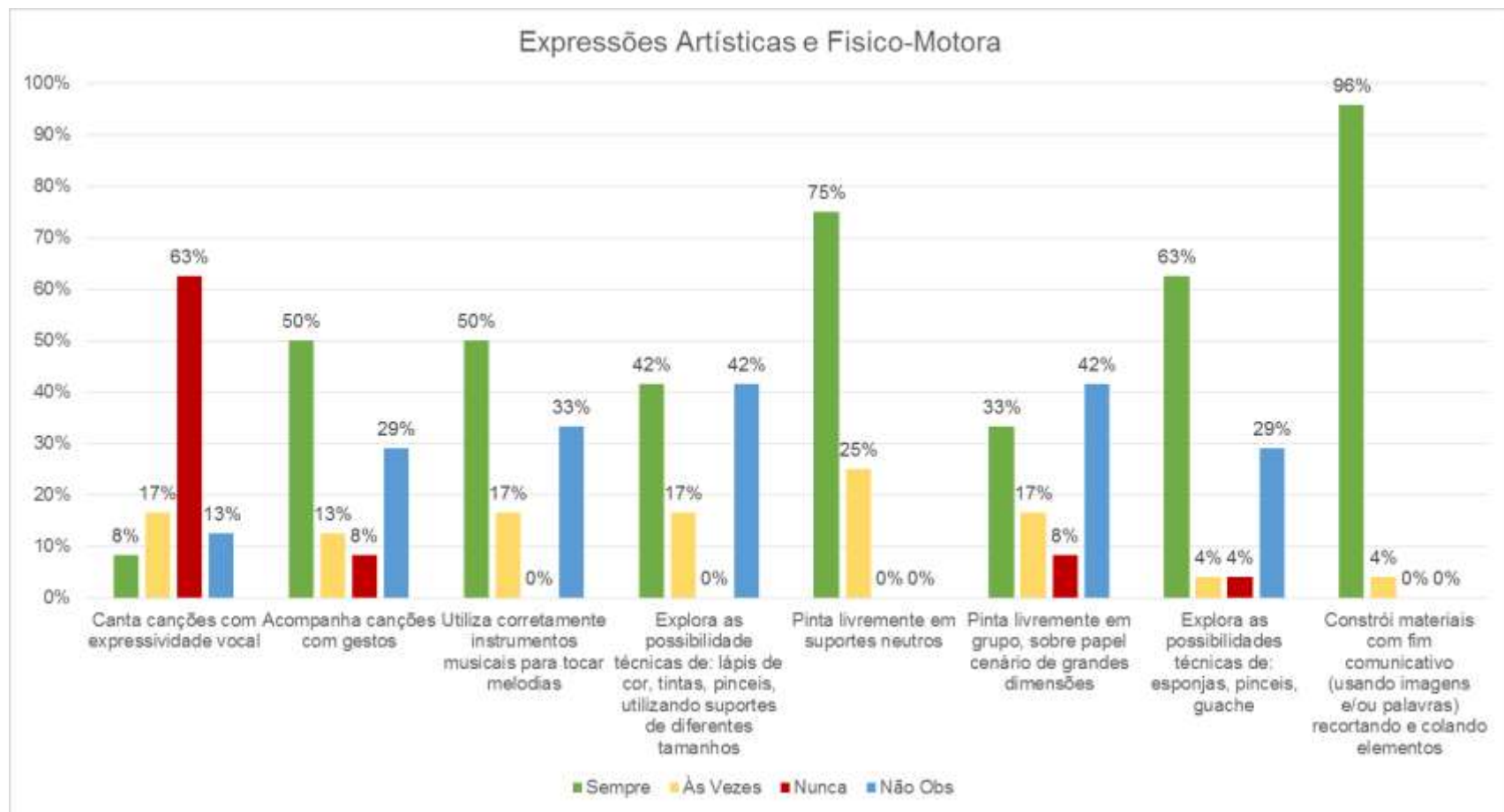


Figura 48. Gráfico das aprendizagens dos alunos na área de Expressões Artísticas e Físico-Motora (diagnóstico). *Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.*

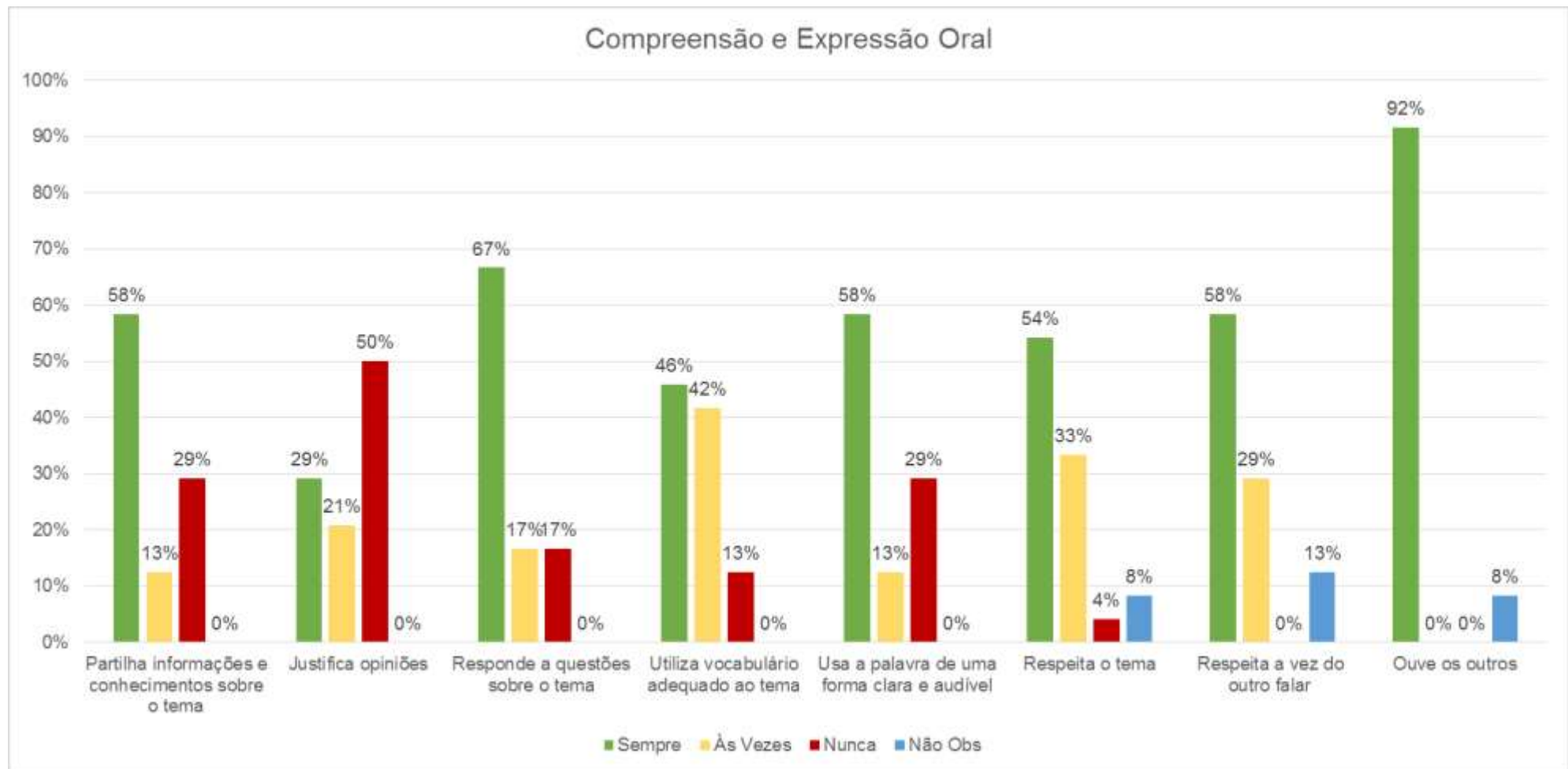


Figura 49. Gráfico das aprendizagens dos alunos na área das Expressões Artísticas e Físico-Motora (após intervenção). *Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.*

ANEXO AO. GRELHAS DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DOS OBJETIVOS GERAIS (ANTES E APÓS INTERVENÇÃO)

Tabela 25

Avaliação dos objetivos gerais do P.I. (diagnóstico)

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	N.º do aluno																							
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
A. Desenvolver competências de explicitação de conhecimento, oralmente e por escrito.	Explicitar os procedimentos tomados para a realização das tarefas.	Explicita os procedimentos tomados para a realização das tarefas.	Red	Green	Blue	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Green	Yellow	Red	Yellow	Blue	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Green	Yellow	Blue	Blue	Blue
	Explicitar o raciocínio utilizado para a realização da tarefa.	Explicita o raciocínio utilizado para a realização da tarefa.	Red	Green	Blue	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Green	Yellow	Red	Yellow	Blue	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Green	Yellow	Blue	Blue	Blue

	Explicitar os conceitos aprendidos na realização de uma tarefa.	Explicita os conceitos aprendidos na realização de uma tarefa.	Red	Green	Blue	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Green	Yellow	Red	Yellow	Blue	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Green	Yellow	Blue	Blue	Blue
B. Produzir discursos de forma audível e clara.	Comunicar de forma clara e audível.	Comunica de forma clara e audível.	Red	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Red	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Red	Yellow	Red	Yellow	Green	Green	Green	Blue	Blue	Blue
	Comunicar oralmente, com correção linguística.	Comunica oralmente com correção linguística.	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Blue	Blue	Blue
C. Participar ativamente, por iniciativa própria, no	Participar ativamente por iniciativa própria.	Participa ativamente por iniciativa própria.	Red	Green	Red	Red	Yellow	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Yellow	Red	Green	Red	Red	Red	Green	Green	Blue	Blue	Blue

oralmente e por escrito.	Explicitar o raciocínio utilizado para a realização da tarefa.	Explicita o raciocínio utilizado para a realização da tarefa.	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Explicitar os conceitos aprendidos na realização de uma tarefa.	Explicita os conceitos aprendidos na realização de uma tarefa.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
B. Produzir discursos de forma audível e clara.	Comunicar de forma clara e audível.	Comunica de forma clara e audível.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Comunicar oralmente, com correção linguística.	Comunica oralmente com correção linguística.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

ANEXO AP. Gráficos dos objetivos gerais do plano de intervenção

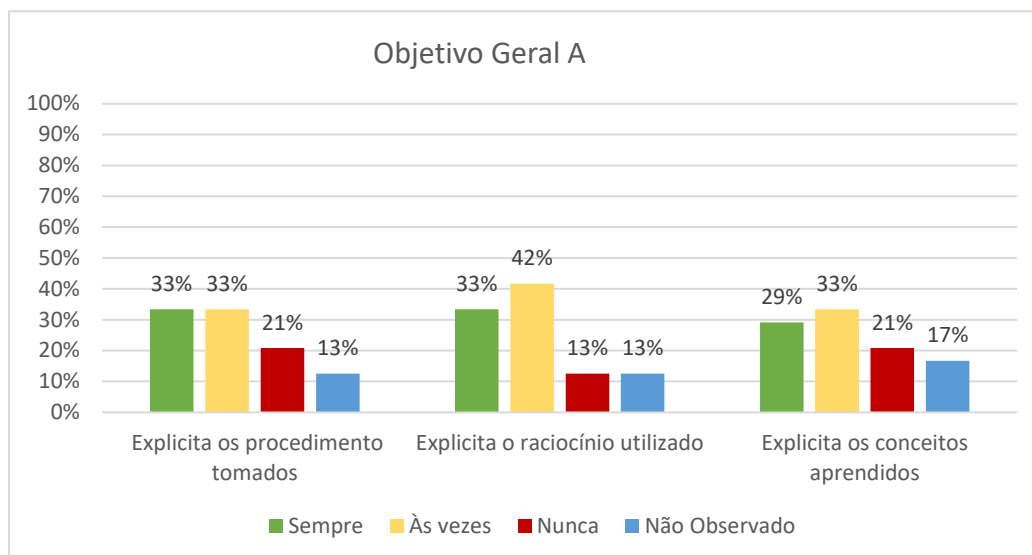


Figura 51. Gráfico da avaliação diagnóstica do objetivo geral A do P.I. *Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.*

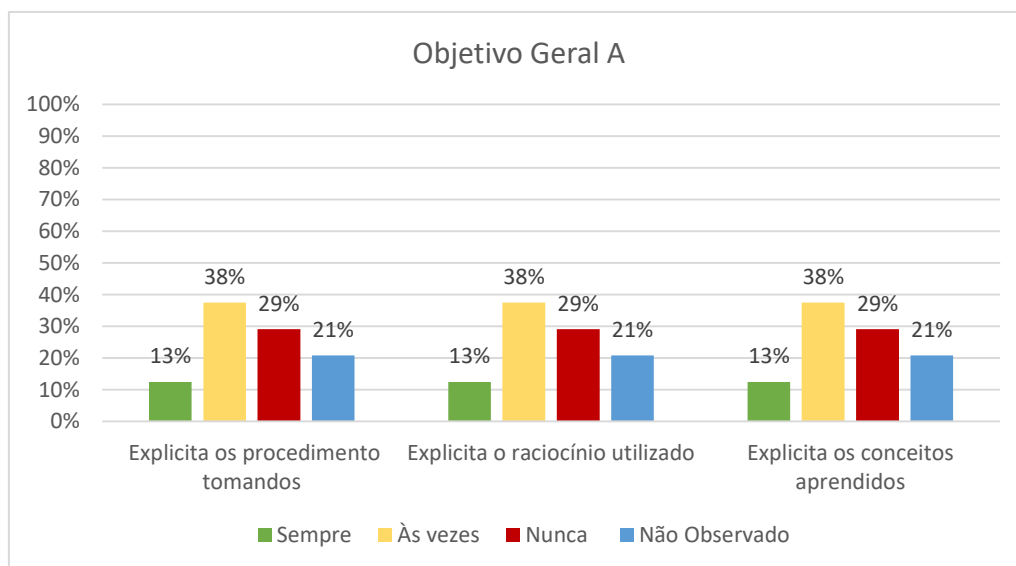


Figura 50. Gráfico da avaliação do objetivo geral A do P.I. (após intervenção). *Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.*

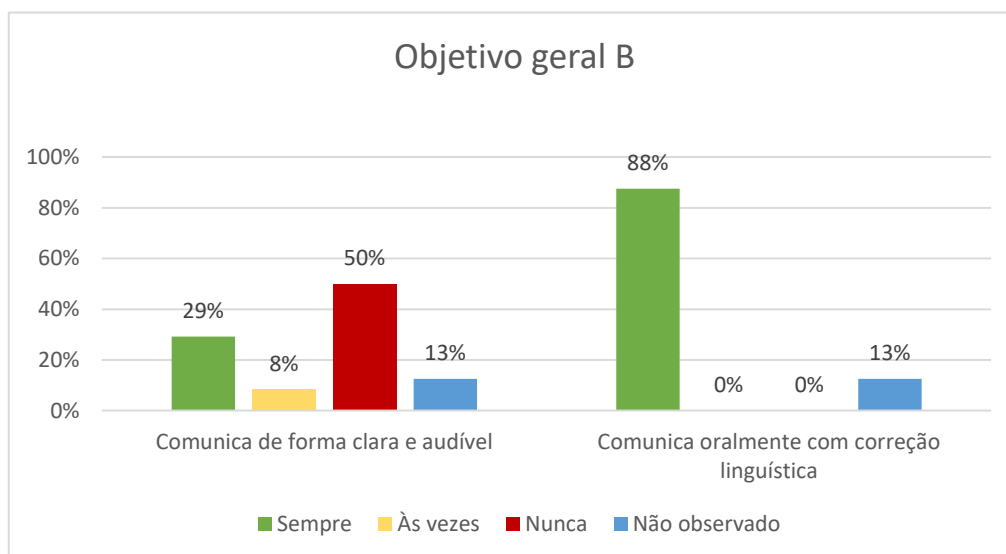


Figura 53. Gráfico da avaliação diagnóstica do objetivo geral B do P.I. *Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.*

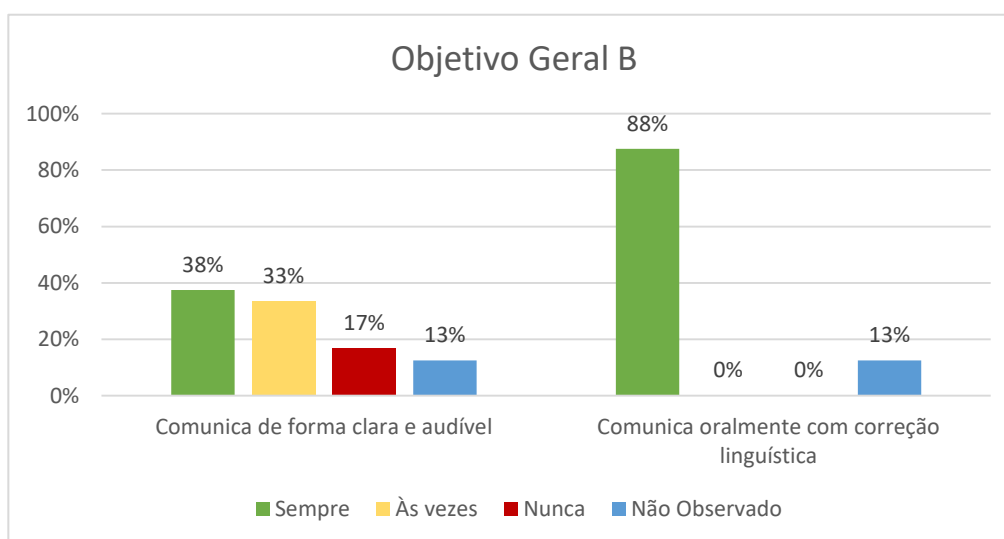


Figura 52. Gráfico da avaliação do objetivo geral B do P.I. (após intervenção). *Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.*

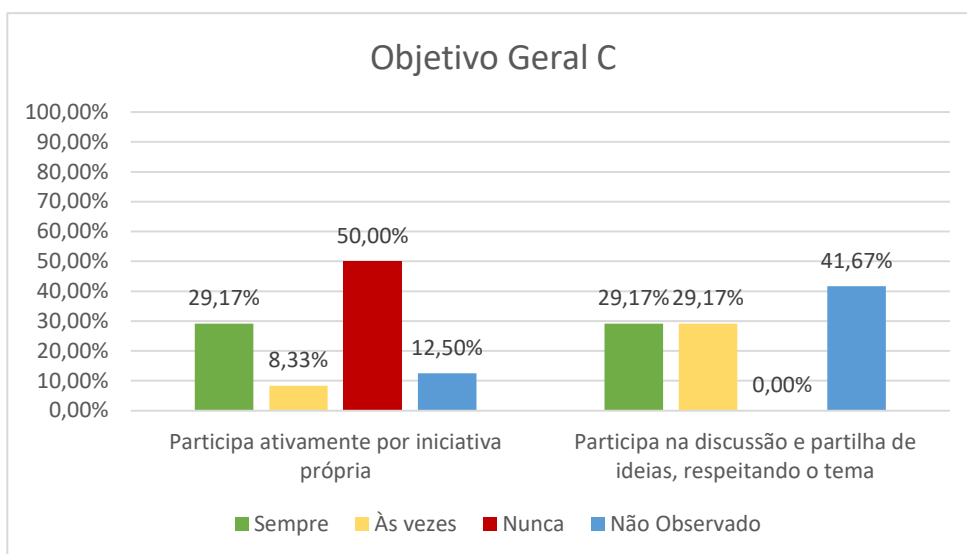


Figura 54. Gráfico da avaliação diagnóstica do objetivo geral C do P.I. *Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.*

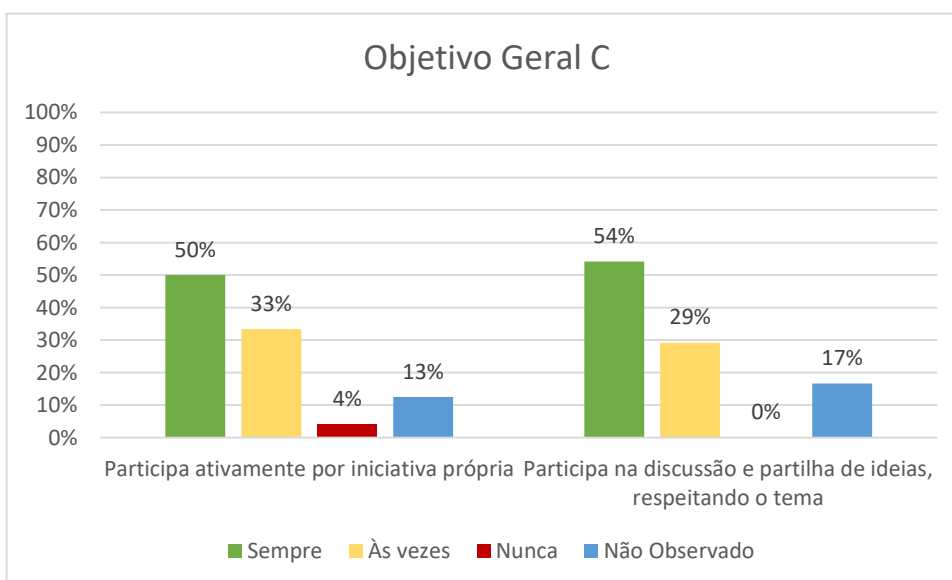


Figura 55. Gráfico da avaliação do objetivo geral C do P.I. (após intervenção). *Dados recolhidos a partir das grelhas de observação, numa escola localizada em Lisboa.*

ANEXO AQ. GRELHA DE REGISTO DE AVALIAÇÃO DO BRAINSTORMING SOBRE AS MARCHAS POPULARES

Tabela 27

Avaliação da aula do Brainstorming sobre as Marchas Populares

Grelha de avaliação – Estudo do Meio / Português / Expressão musical – 12 de abril de 2016																									
Indicadores de avaliação de Estudo do Meio	Alunos																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Reconhece as Marchas Populares como uma tradição popular que visa a celebração dos santos populares.	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Blue	Green	Blue	Green	Blue	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue
Reconhece as Marchas Populares como como uma tradição popular da cidade de Lisboa.	Green	Green	Blue	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Green	Green	Blue	Green	Blue	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Green	Blue	Blue	Blue	Blue
Reconhece as Marchas Populares como uma tradição popular que permite estabelecer e perceber as relações com o território.	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Yellow	Red	Blue	Blue	Blue	Blue
Reconhece aspetos no estilo musical popular.	Red	Green	Green	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Blue	Blue	Blue	Blue
Dialogar sobre audições musicais.	Red	Green	Green	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Blue	Blue	Blue	Blue
Adapta o refrão da canção “S. João Bonito”, criando versos que rimam	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Blue	Blue	Blue	Blue
Adapta o refrão da canção S. João Bonito”, criando versos que se adequam às sílabas métricas da canção.	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Blue	Blue	Blue	Blue
Adapta o refrão da canção “S.João Bonito” tendo em conta a mensagem escolhida para a canção.	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Blue	Blue	Blue	Blue

ANEXO AR. GRELHA DE REGISTO DE AVALIAÇÃO DA ANÁLISE DAS LETRAS

Tabela 28

Avaliação da 1.ª sessão da análise das letras de uma Marcha Popular

Grelha de avaliação – Estudo do Meio – 24 de maio de 2016																								
Indicadores de avaliação de Estudo do Meio	Alunos																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Identifica os costumes e tradições do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identifica características do património edificado do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identifica aspetos da vida quotidiana do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Reconhece características do estilo musical popular (marchas populares) a partir da análise efetuada.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Tabela 29

Avaliação da 2.ª sessão da análise das letras de uma Marcha Popular

Grelha de avaliação – Estudo do Meio – 25 de maio de 2016																									
Indicadores de avaliação de Estudo do Meio	Alunos																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Identifica os costumes e tradições do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Blue	Blue	Blue	
Identifica características do património edificado do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Blue	Blue	Blue	
Identifica aspetos da vida quotidiana do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Green	Blue	Blue	Blue
Reconhece características do estilo musical popular (marchas populares) a partir da análise efetuada.	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Blue	Blue	Blue	

ANEXO AS. TABELAS COM INFERÊNCIAS (PARES E GRUPOS)

Tabela 30

Inferências sobre o Bairro da Alfama (trabalho a pares e em grupo) relativamente à primeira questão geral

Bairro da Alfama (trabalho a pares)		
Indicadores de avaliação	Inferências	Excerto da letra da música
Identifica os costumes e tradições do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	“Neste bairro canta-se fado”	“fado”
Identifica aspetos da vida quotidiana do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	“Andavam à guerra e no bairro de Alfama fizeram as pazes”	“Mouros e Cristãos”
Bairro da Alfama (trabalho de grupo)		
Indicadores de avaliação	Inferências	Excerto da letra da música
Identifica os costumes e tradições do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	“Neste bairro canta-se fado”	“fado”
Identifica aspetos da vida quotidiana do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	“O bairro de Alfama continua a ser famoso”	“fama”
	“foram povos que fizeram as pazes no bairro da Alfama”	“Mouros e Cristãos”

Tabela 31

Inferências sobre o Bairro da Mouraria (trabalho a pares e em grupo) relativamente à primeira questão geral

Bairro da Mouraria (trabalho a pares)		
Indicadores de avaliação	Inferências	Excerto da letra da música
Identifica os costumes e tradições do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	“quer dizer que tem orgulho na marcha da mouraria”	“Não há melhor para ver do que a marcha da Mouraria”
Identifica aspetos da vida quotidiana do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	“quer dizer que o bairro é alegre”	“alegremente”
	“quer dizer que gritam muito pelo bairro”	“ninguém nos pode calar”
	“gostavam tanto de festas que não voltaram”	“fidalgos e rameiras foram e não voltaram mais”
	“Fidalgo era a Nobreza” “Mulheres que viviam no bairro” “É uma bebida que bebem no bairro”	“Fidalgos” “Rameiras” “ginginha”
Bairro da Mouraria (trabalho de grupo)		
Indicadores de avaliação	Inferências	Excerto da letra da música
Identifica os costumes e tradições do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	“quer dizer que tem orgulho na marcha da mouraria”	“Não há melhor para ver do que a marcha da Mouraria”
	“quer dizer que o bairro é alegre”	“alegremente”

Identifica aspetos da vida quotidiana do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	“ninguém pode calar o povo da Mouraria”	“ninguém nos pode calar”
	“haviam fidalgos e rameiras e já não há”	“fidalgos e rameiras”
	“É uma bebida típica”	“ginginha”
	“À pessoas religiosas”	“capelinha”

Tabela 32

Inferências sobre o Bairro Alto (trabalho a pares e em grupos) relativamente à primeira questão geral

Bairro Alto (trabalho a pares)		
Indicadores de avaliação	Inferências	Excerto da letra da música
Identifica os costumes e tradições do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	“o bairro tem várias tradições” “A palavra tradição é onde à muitas tradições ou seja à no Bairro Alto muitas tradições”	“faz lembrar tradições” “tradições”
	“A palavra fado é um tipo de música ou seja à muita musica no Bairro Alto, ou à muito fado” “Ouve-se muito Fado”	“fado” “Escutando o fado e guitarras”
Identifica aspetos da vida quotidiana do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	“As pessoas tinham saudades da família”	“Apertar corações”
	“A palavra ramboia é um sitio onde há muitas festas” “Festas, quer dizer que há muitas festas”	“ramboias”
Bairro Alto (trabalho de grupo)		
Indicadores de avaliação	Inferências	Excerto da letra da música
Identifica os costumes e tradições do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	“o bairro tem várias tradições” “A palavra tradição é onde à muitas tradições ou seja à no Bairro Alto muitas tradições”	“faz lembrar tradições” “tradições”
	“No Bairro Alto há muita música”	“fado”
Identifica aspetos da vida quotidiana do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	“Lugar onde há muitas festas”	“ramboias”

Tabela 33

Inferências sobre o Bairro da Alfama (trabalho a pares e trabalho em grupo) relativamente à segunda questão geral

Bairro da Alfama (trabalho a pares)		
Indicadores de avaliação	Inferências	Excerto da letra da música
Identifica características do património edificado e natural do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	“É perto do do rio Tejo”	“Tejo”
	“É o castelo perto da Alfama” “O bairro fica ao pé do castelo”	“Castelo”
Bairro da Alfama (trabalho de grupo)		
Indicadores de avaliação	Inferências	Excerto da letra da música
Identifica características do património edificado e natural do meio local	“do castelo vai direito ao tejo”	“rolando direito ao tejo”
	“O bairro fica ao pé do castelo”	“Pela encosta do castelo”

implícitos numa canção de uma marcha popular.	“Lisboa nasceu do bairro da Alfama”	“nascer a cidade foi aqui”
---	-------------------------------------	----------------------------

Tabela 34

Inferências sobre o Bairro da Mouraria (trabalho a pares e em grupo) relativamente à segunda questão geral

Bairro da Mouraria (trabalho a pares)		
Indicadores de avaliação	Inferências	Excerto da letra da música
Identifica características do património edificado e natural do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	“quer dizer que o bairro é antigo”	“o presente e o passado”
	“quer dizer que há muitas tascas” “Na Mouraria à muitas tascas”	“tasca do Vicente” “tascas”
	“quer dizer que há religião” “o bairro tem uma mini igreja”	“em frente à capelinha” “capelinha”
Bairro da Mouraria (trabalho de grupo)		
Indicadores de avaliação	Inferências	Excerto da letra da música
Identifica características do património edificado e natural do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	“É um bairro antigo”	“o presente e o passado”
	“quer dizer que há muitas tascas. As pessoas comem bem”	“tascas”

Tabela 35

Inferências sobre o Bairro Alto (trabalho a pares e em grupo) relativamente à segunda questão geral

Bairro Alto (trabalho a pares)		
Indicadores de avaliação	Inferências	Excerto da letra da música
Identifica características do património edificado e natural do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	“O bairro é alto e não baixo”	“atalaia”
	“A palavra atalaia quer dizer um sítio alto”	“Atalaia ao tejo”
	“Sempre alto ao Tejo”	“Tejo”
	“fica ao pé do Bairro Alto”	“Espera os galeões”
	“Espera-se muitos barcos”	“naus”
“lá no alto podia-se ver os navios antigos a partir”		
Bairro Alto (trabalho de grupo)		
Indicadores de avaliação	Inferências	Excerto da letra da música
Identifica características do património edificado e natural do meio local implícitos numa canção de uma marcha popular.	“O bairro é alto e não baixo”	“atalaia”
	“O bairro está em cima do Tejo”	“Atalaia ao tejo”
	“lá no alto podia-se ver os navios”	“naus”

ANEXO AT. GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DOS BAIROS NO MAPA

Tabela 36

Avaliação da atividade da identificação do mapa dos bairros estudados

Grelha de avaliação – Estudo do Meio – 27 de maio de 2016																									
Indicadores de avaliação de Estudo do Meio	Alunos																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Localiza o bairro da Mouraria, Alfama e Bairro Alto num mapa de Lisboa.																									
Identifica o castelo de S.Jorge como ponto de referência do bairro da Alfama.																									
Localiza o Miradouro de S. Pedro de Alcântara como ponto de referência do Bairro Alto.																									
Localiza a praça do Martim Moniz como ponto de referência da Mouraria.																									

Nota. Da própria.

ANEXO AU. GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA ATIVIDADE DE RITMOS

Tabela 37

Avaliação da atividade dos ritmos com a canção "S. João Bonito"

Grelha de avaliação – Expressão musical – 20 de abril																								
Indicadores de avaliação de Estudo do Meio	Alunos																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Reproduz padrões rítmicos, utilizando precursão corporal e acompanhando a melodia.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Reproduz padrões rítmicos, utilizando objetos sonoros e acompanhando a melodia.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Canta, em grupo, com intencionalidade expressiva, utilizando a memória.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Indicadores de avaliação de competências transversais	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Respeita as regras de funcionamento da sala de aula.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Participa ativamente, por iniciativa própria.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Revela interesse pelas tarefas propostas.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

ANEXO AV. ENTREVISTA FOCUS-GRUPO AOS ALUNOS

Pergunta (P): O que é para ti uma marcha popular?

R: “as marchas populares são marchas de bairros, por exemplo Alfama, Mouraria, etc.”

F: “é qualquer coisa sobre as festas dos bairros”

A: “são tradições”

T: “é uma tradição de lisboa!”

A: “é a tradição dos bairros”

A: “um conjunto de pessoas que dançam e tocam e festejam”

B: “é um desfile”

A: “são celebrações de cada bairro”

A: “é a tradição da cidade”

P. Para que serve uma marcha popular?

T: “para divertir”

A: “serve para comemorar a tradição”

A: “para fazer uma festa para cada bairro”

L: “para celebrar algum santo”

A: “serve para comemorar vários bairros e às vezes há competição entre os bairros”

L: “para haver competição entre os vários bairros. Cada bairro quer ser o campeão, o melhor”

A: “já houve competição entre os bairros”

TJ: “serve para nos mostrarmos o que valem” (referência à sua marcha e à sua apresentação do final do ano)

T: “serve para mostrar às pessoas mais velhas que também conseguimos fazer coisas do tempo delas”

B: “a nossa musica não falava de coisas antigas, falava de coisas de agora, da nossa escola”

F: “a marcha popular serve para mostrar alguma coisa que nós fizemos aos outros”

T: “serve para entreter as pessoas”

TJ: “serve para representar um sitio, para falar de coisas antigas ou novas desse sitio”

B: “serve para representar sítios, grandes acontecimentos e monumentos”

F: “Serve para representar o sitio onde nós estamos”

P. O que é que aprenderam sobre as marchas neste projeto?

R: “que a dança corresponde a cada tipo de bairro e a música fala sobre o bairro”

A: “que se fica muito nervoso e envergonhado quando se dança”

L: “que ficamos enjoados quando damos roda”

A: “aprendemos que as marchas populares também servem para conviver, para passarmos algum tempo com os colegas. É muito divertido”

P. As marchas populares existem em outros locais do país?

A: “acho que há na china.. mas não é para comemorar a mesma coisa”

A. “no Brasil também há desfiles! Mas é noutra altura do ano, para comemorar o carnaval”

L. “Sim, existem. Mas não são bem iguais nem festejam os mesmos santos.”

TJ: “no Brasil eles enfeitam camiões, dançam o samba!”

B: “eles dançam com vestidos de araras, papagaios”

P. E porque é que acham que as pessoas do Brasil se vestem assim?

B: “porque no Brasil existem muitas araras e papagaios, catatuas. Nós aqui vestimo-nos com roupas divertidas”

TJ: “os fatos tem significados diferentes de acordo com a cidade”

P. De que forma é que as marchas vos ajudaram a conhecer melhor a cidade de Lisboa?

R: “com a música da Alfama descobri que ela ficava ao pé do rio Tejo”

T: “através das letras conseguimos perceber mais coisas sobre lisboa, que na Alfama se canta o fado, por exemplo”

P. O que ficaram a conhecer sobre a cidade de Lisboa que ainda não conheciam?

L: “ficamos a conhecer melhor os bairros e algumas ruas típicas. Lembro-me de saber mais coisas sobre o bairro da Mouraria, Alfama e Bairro Alto”

TJ: “ficamos a conhecer mais monumentos da cidade e como é que as pessoas eram antigamente”

P. Foram às marchas populares este ano?

A: “não, já tínhamos ido à da escola”

A: “não, mas gostava de ter ido”

L: “eu fui!”

F: “eu vi pela televisão, estava no algarve”

A: “eu fui só um bocadinho”

TJ: “eu fui e comi sardinhas. Fiquei cheio!”

B: “eu fui”

T: “eu só vi pela televisão”

P. Ir às marchas neste ano foi igual a ir às marchas nos outros anos? 1

A: “acho que foi mais giro ir este ano porque também dançámos as músicas que eles dançaram”

L: “eu reparei melhor nos vestidos. Tinham sempre a ver com a música que estavam a cantar e com o seu bairro ”

G: “eu reparei nos símbolos e nas cores”

B: “eu não me lembro muito bem porque eu não fui todos os anos, e antes era muito pequenino. Mas este aqui foi bem divertido”

B: “olhei para um fato da senhora, era muito parecido com os nossos. Tinha camisola azul e tinha uma saia “bue” comprida, com muitas cores”

P. tiveram mais curiosidade para ir ver as marchas deste ano? 1

F: “eu vi na televisão mas fui eu que quis ver.”

F: “eu gostava de ter ido. É mesmo aqui perto da escola”

TJ: “deviam ter ido, a sardinha estava muito boa, foi a segunda melhor que comi na minha vida”

P. Gostavas de fazer mais trabalhos sobre as marchas/conhecer mais coisas sobre as marchas?

A: sim (todos menos 1)

R: “ainda há muita coisa que temos que saber sobre as marchas!”

A: “sim! E se calhar vamos fazer mais este ano”

G: “não.”

L: “e eu repetia aquilo que tínhamos feito... mas acho que não queria fazer tantas rodas na música, fiquei mesmo tonta”

T: “eu gostava, é fixe. Mas é muito cansativo”

TJ: “Eu gostava de, numa próxima vez, pedir para o meu padraço fazer umas sardinhas para todos comermos e para vender. O meu padraço cozinha muito bem e podíamos todos conviver. Fazíamos uma banca para ganhar algum dinheiro”

P. O que descobriste sobre as músicas das marchas populares? São semelhantes a outras músicas que costumavas ouvir? 2

A. “nós não costumamos ouvir muito as músicas das marchas. Mas às vezes canto isso no banho! A nossa música. Ainda me lembro da música”

TJ: “são alegres, tem muito convívio. Despertam as pessoas para alguma coisa.”

B: “tem umas músicas muito mexidas e com bastante ritmo e normalmente são bastante alegres”

F: “as músicas são agitadas e fazem-nos dançar. E as letras das músicas tem que falar sobre coisas alegres.”

T: “libertam a alma das pessoas que gostam de cantar e dançar.”

B: “São músicas para “cotas”. Geralmente são eles que gostam de ouvir isso.”

F: “o meu avô põe músicas das marchas populares e eu gosto.”

P. Do que falam as letras das músicas das marchas populares? De que modo é que essas letras se relacionam com a cidade de Lisboa. 2

L: “descobri que as músicas falam sobre coisas típicas.”

G: “falam sobre o bairro.”

A: “falam sobre o que o bairro já teve.”

L: “falam sobre o seu santo, as comidas do bairro e o que as pessoas que vivem lá fazem.”

A: “falam sobre o sítio onde o bairro está. (localização)”

B: “as letras das músicas falam de grandes acontecimentos da cidade. Falam sobre a história de Lisboa”

F: “são músicas para o distrito. Falam do que já aconteceu na cidade”

B: “servem para conhecer o bairro e a Lisboa toda”

F: “quando fizemos a letra da nossa canção nós falámos sobre a nossa escola e sobre as coisas e as ruas que haviam a volta da nossa escola.”

B: “as marchas populares falam da cidade de Lisboa”

P. Gosto pelo estilo / género. Que aspetos identificas neste estilo de música que te tenham agradado.

G: “as músicas são alegres”

L: “algumas são muito repetitivas”

ANEXO AW. NUVENS DE PALAVRAS



Figura 56. Nuvem de palavras para a questão: O que é para ti uma Marcha Popular?



Figura 57. Nuvem de palavras para a questão: Para que serve uma Marcha Popular?

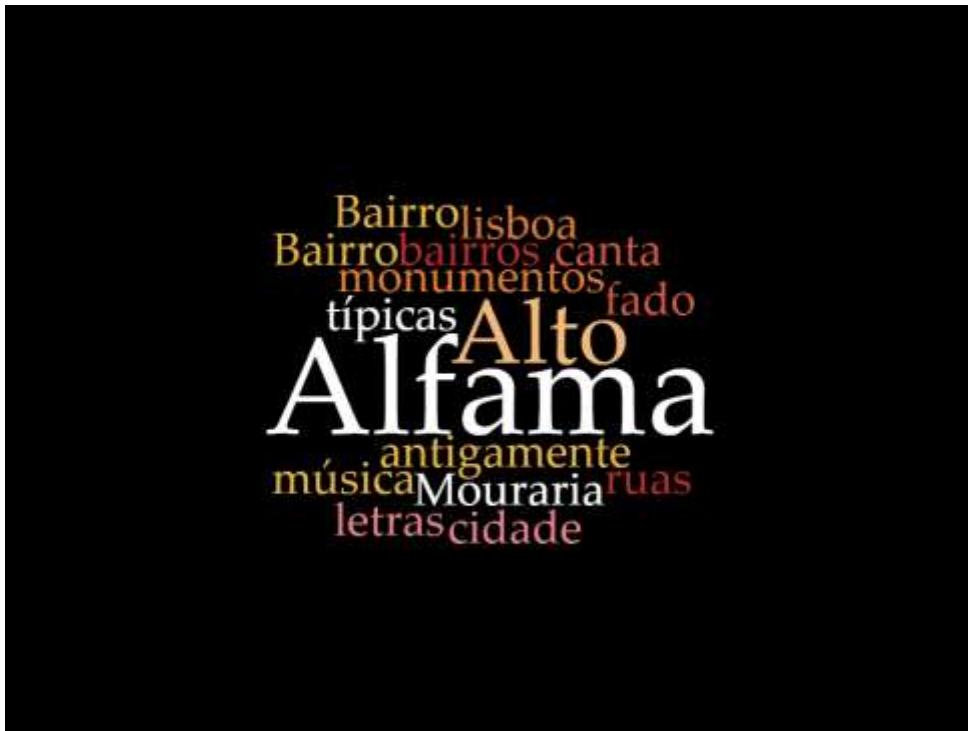


Figura 5814. Nuvem de palavras para a questão: O que é que aprenderam sobre as Marchas Populares neste projeto?



Figura 59. Nuvem de palavras para a questão: O que descobriste sobre as músicas das Marchas Populares?



Figura 60. Nuvem de palavras para a questão: Do que falam as letras das músicas das Marchas Populares?