



CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM
ESTUDO DO MEIO: A LITERATURA PARA A
INFÂNCIA COMO RECURSO

Débora Passiano Lopes

Relatório da prática do ensino supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2019-2020





CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM
ESTUDO DO MEIO: A LITERATURA PARA A
INFÂNCIA COMO RECURSO

Débora Passiano Lopes

Relatório da prática do ensino supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Maria João Hortas

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

A verdadeira educação é aquela que vai ao encontro
da criança para realizar a sua libertação.

Maria Montessori

AGRADECIMENTOS

Prestes a terminar este longo caminho na Escola Superior de Educação de Lisboa (Eselx), é com uma enorme sensação de gratidão e felicidade que a deixo (por agora). Desta forma, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que tornaram este caminho melhor, mais fácil e mais sorridente.

Em primeiro lugar, quero agradecer a toda esta **instituição** (Eselx) que me acolheu durante estes longos cinco anos de grande crescimento pessoal e profissional e de grandes aprendizagens.

À professora Doutora **Maria João Hortas**, por ter aceite ajudar-me na realização deste grande sonho e por todo o apoio disponibilizado, não só durante o período de elaboração do presente relatório, mas por tudo ao longo do meu percurso académico.

A todos os **professores** da Escola Superior de Lisboa que se foram cruzando comigo durante este longo percurso e em especial à professora Carolina Gonçalves, ao professor Alfredo Dias, Maria da Encarnação Silva, Nuno Ferreira e Luís Mendes.

A todas as **crianças** que se cruzaram comigo, tanto em contexto de estágio como profissional. Obrigada por todas as aprendizagens e carinho. Todas têm um lugar especial no meu coração.

A todas as **escolas** que me acolheram para realizar os estágios e a todas as **cooperantes** que me proporcionaram aprendizagens muito importantes e me receberam nas suas salas de aula.

Às **minhas eternas amigas** desta vida académica:

À **Carina** que marcou sem dúvida a minha vida nestes último dois anos e que, apesar de não estar a terminar este caminho comigo, esteve sempre lá para mim e se tornou uma verdadeira amizade que nunca irei esquecer.

À **Inês** e à **Ana Maria**, as melhores surpresas neste mestrado, que passaram de colegas de trabalho a amigas, obrigada por me terem acolhido no vosso grupo de trabalho, por todas as conversas, por toda a vossa companhia ao longo deste mestrado.

À **Joana Branco** que foi um grande apoio neste caminho, obrigada por teres acreditado em mim, por todos os teus conselhos e palavras de força.

À **Maria Silva** e à **Ana Martins** que apesar de não nos termos aproximado de imediato, são pessoas de quem eu gosto muito e que agradeço imenso pelo vosso apoio.

Aos **meus pais** que tornaram o sonho de me tornar professora realidade, por terem estado sempre do meu lado, por me encorajarem sempre mesmo em momentos mais complicados, por me terem proporcionado todo este caminho, por serem os meus melhores amigos e por estarem sempre, sempre disponíveis para mim.

À minha **avó Maria** que mesmo não estando em condições de perceber que estou a terminar este meu grande sonho, sei que tem um orgulho enorme em mim e que eu serei sempre a sua menina, pois quando me chamam de “senhora professora” o seu sorriso enche-se de alegria.

Aos meus **tios**, Tó-zé e Fátima, que são como os meus pais. Acreditam tanto em mim como os meus pais e apoiaram-me sempre, por me encorajarem, por estarem sempre prontos a ajudar-me. Ao meu tio, por todas as palavras sábias e conselhos que ficam sem dúvida para a vida. À minha tia, por todo o carinho e amor que tem por mim, como se fosse sua filha.

Ao meu namorado, **Carlos**, que muito me ajudou a percorrer esta caminhada, por toda a tua paciência. Mesmo com muitos altos e baixos, conseguimos vencer!

Ao meu amor de quatro patas, a minha **pipoca** por esperares sempre mais um bocadinho à espera para ir passear, por estares sempre pronta a brincar e demonstrares um “sorriso” de apoio, por todas as tuas lambidelas de amor.

Ao meu melhor amigo, **Deus**, por me teres proporcionado alcançar o meu sonho, por me amparares sempre que ia a cair, por nunca me teres deixado desistir, por me dares forças para continuar cada dia, por sentir diariamente a tua presença nesta caminhada. Obrigada!

Luz terna e suave no meio da noite
Leva-me mais longe
Não temos aqui uma morada permanente
Leva-me mais longe
Ó luz terna e suave, no meio da noite
Maria Ana Bobone

RESUMO

No presente relatório, realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) apresenta-se uma descrição reflexiva do período de intervenção educativa com duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB e uma proposta de investigação com uma turma de 1.º ano de escolaridade no 1.ºCEB.

A proposta de investigação tem como problemática «*A utilização da literatura para a infância como recurso pedagógico didático na construção de conhecimento em EM (social), potencia um maior envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem*». A resposta a esta problemática organiza-se em dois objetivos: (i) Identificar as potencialidades da literatura para a infância na exploração de conteúdos e conceitos do Estudo do Meio; (ii) Compreender as potencialidades da literatura para a infância na dinamização de atividades que promovem um maior envolvimento dos alunos.

Para a implementação da proposta de estudo define-se uma metodologia de natureza qualitativa, prevendo-se o recurso à observação direta, participante e não participante, à análise das sequências didáticas e das produções dos alunos e à aplicação de questionários.

A análise das potencialidades do recurso à literatura para a infância na construção de conhecimento social em EM e no envolvimento das crianças no processo de ensino e aprendizagem, decorre de uma reflexão crítica a partir de três sequências didáticas construídas em torno de três histórias para a infância. Os resultados da análise crítica indicam que o recurso às histórias facilita a contextualização dos temas previstos no programa de EM (social) e a compreensão do mundo que rodeia as crianças, conduzindo-as ao questionamento e reflexão pelo envolvimento em diferentes estratégias e atividades. Aproveitando o carácter lúdico e a motivação que este recurso promove, é possível colocar o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo.

Palavras-chave: Estudo do Meio (social); Literatura para a infância; motivação; construção de conhecimento.

ABSTRACT

This report, held in the framework of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II (PES II), presents a reflective description of the educational intervention period with two classes of the 5th year of the 2nd CEB and a research proposal with a 1st year class of schooling in the 1st CEB.

The problematic develop in the research proposal is: *The use of children's literature as a didactic pedagogical resource in the construction of knowledge in Environmental Studies (social) can potentiate a greater involvement of students in the teaching and learning process.* The answer to this problem is organized in two objectives: (i) To identify the potentialities of children's literature in the exploration of contents and concepts of *Environmental Studies (social)*; (ii) Understand the potentialities of the children's literature in the didactic activities that promote a greater involvement of students.

The implementation of the study proposal, mobilizes a qualitative methodology, with the use of direct, participant and non-participant observation, the analysis of didactic sequences, the students' productions and the request of questionnaires.

Understand the potentialities of the use of children literature in the construction of social knowledge in Environmental Studies (ES) and in the involvement of the students in the teaching and learning process, results from a critical reflection from three didactic sequences constructed around three stories for childhood. The critical analysis indicate that the use of stories helps the contextualization of the themes foreseen in the ES program (social) and the understanding of the world around children, leading them to question and reflect upon their involvement in different strategies and activities. Taking advantage of the playful character and motivation that this resource promotes, it is possible to place the student as the protagonist of the teaching-learning process, making it more significant.

Keywords: Environmental Studies (social); children's literature; motivation; building social knowledge.

ÍNDICE GERAL

1	INTRODUÇÃO.....	1
2	PARTE I	4
2.1	Metodologia	5
2.1.1	A intervenção em 2.º CEB.....	5
2.1.2	O estudo investigativo.....	7
2.1.3	Princípios éticos do processo de investigação.....	11
2.2	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB.....	12
2.2.1	Descrição sintética do contexto.....	12
2.2.2	Problematização dos dados do contexto	15
2.3	Análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB	19
3	PARTE II	33
3.1	Apresentação do estudo.....	34
3.1.1	A literatura para a infância: recurso pedagógico didático na construção de conhecimento EM (social)	35
3.1.2	Potencialidades da literatura para a infância como recurso pedagógico e didático na abordagem aos conteúdos sociais do Estudo do Meio	37
3.1.3	Potencialidades da literatura para a infância na dinamização de atividades que promovem um maior envolvimento dos alunos.....	42
3.2	Revisão da literatura	44
3.2.1	Literatura para a infância	45
3.2.2	Motivar para aprender.....	48
3.2.3	Contributos das histórias na motivação para a aprendizagem.....	55
3.2.4	Contributos das histórias na construção do conhecimento em Estudo do Meio (Social).....	61
	Considerações finais	65
	Referências	71
	Anexos.....	81
	Anexo A.....	82
	Anexo B.....	89
	Anexo C.....	94

Anexo D.....	96
Anexo E.....	101
Anexo F.....	104
Anexo G.....	109
Anexo H.....	114
Anexo I.....	117
Anexo J.....	120
Anexo K.....	123
Anexo L.....	127
Anexo M.....	132
Anexo N.....	134
Anexo O.....	138
Anexo P.....	141
Anexo Q.....	146
Anexo R.....	159
Anexo S.....	162
Anexo T.....	169
Anexo U.....	177
Anexo V.....	180
Anexo W.....	193
Anexo X.....	208
Anexo Y.....	225
Anexo Z.....	229
Anexo A1.....	247
Anexo B1.....	251
Anexo C1.....	271
Anexo D1.....	275
Anexo E1.....	292
Anexo F1.....	302
Anexo G1.....	320
Anexo H1.....	322
Anexo I1.....	325
Anexo J1.....	328
Anexo K1.....	330

Anexo L1.....	333
Anexo M1.....	336

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Modelo de motivação apresentado por Maslow (1970)</i>	51
Figura 2. Horário da turma A.....	102
Figura 3. Horário da turma B.....	103
Figura 4. Trabalho elaborado pelos alunos (grupo laranja)	133
Figura 5. Trabalho elaborado pelos alunos (grupo amarelo)	133
Figura 6. Jogo pronominalização.	140

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e fragilidades das turmas registradas durante o período de intervenção. Fonte: Projeto de Intervenção.....	16
Tabela 2. Sistematização dos objetivos gerais, específicos e estratégias globais do PI	17
Tabela 3. Síntese dos objetivos do PI, Indicadores de Avaliação e Estratégias	29
Tabela 4 <i>Grelhas de Avaliação Diagnóstica de Português - Turma A</i>	97
Tabela 5 <i>Grelhas de Avaliação Diagnóstica de Português - Turma B</i>	98
Tabela 6 <i>Grelhas de avaliação diagnóstica de HGP - Turma A</i>	99
Tabela 7	100
Tabela 8 <i>Avaliação do 1.º Objetivo do PI Turma A</i>	105
Tabela 9 <i>Avaliação do 1.º Objetivo do PI Turma B</i>	107
Tabela 10 <i>Avaliação do 2.º Objetivo Turma A</i>	110
Tabela 11 <i>Avaliação do 2.º Objetivo Turma B</i>	112
Tabela 12 <i>Avaliação do 3.º Objetivo Turma A</i>	115
Tabela 13 <i>Avaliação do 3.º Objetivo Turma B</i>	116
Tabela 14 <i>Planificação exemplo de trabalho individual</i>	124
Tabela 15 <i>Atividade HGP "Preencher um texto"</i>	128
Tabela 16 <i>Atividade Interpretação de um texto em pequenos grupos</i>	135
Tabela 17 <i>Atividade Gramatical Jogo "Pronominalização"</i>	139
Tabela 18 <i>Planificação e Recurso "O Domínio do Dominó"</i>	142
Tabela 19 <i>Exemplo de Grelha de Avaliação</i>	160
Tabela 20 <i>Seqüência didática 1 "Vamos à caça do urso"</i>	181
Tabela 21 <i>Grelha de avaliação "Vamos à caça do urso"</i>	209
Tabela 22 <i>Grelha de avaliação "Vamos à caça do urso"</i>	211
Tabela 23 <i>Grelha de avaliação "Vamos à caça do urso"</i>	213
Tabela 24 <i>Grelha de avaliação "Vamos à caça do urso"</i>	215
Tabela 25 <i>Grelha de avaliação "Vamos à caça do urso"</i>	217
Tabela 26 <i>Grelha de avaliação "Vamos à caça do urso"</i>	218
Tabela 27 <i>Grelha de avaliação "Vamos à caça do urso"</i>	219
Tabela 28 <i>Grelha de avaliação "Vamos à caça do urso"</i>	220
Tabela 29 <i>Grelha de avaliação "Vamos à caça do urso"</i>	221

Tabela 30 <i>Grelha de avaliação “Vamos à caça do urso”</i>	222
Tabela 31 <i>Sequência Didática 2 “Álbum de famílias”</i>	230
Tabela 32 <i>Grelha de avaliação “Álbum de famílias”</i>	252
Tabela 33 <i>Grelha de avaliação “Álbum de famílias”</i>	254
Tabela 34 <i>Grelha de avaliação “Álbum de famílias”</i>	255
Tabela 35 <i>Grelha de avaliação “Álbum de famílias”</i>	256
Tabela 36 <i>Grelha de avaliação “Álbum de famílias”</i>	258
Tabela 37 <i>Grelha de avaliação “Álbum de famílias”</i>	260
Tabela 38 <i>Grelha de avaliação “Álbum de famílias”</i>	261
Tabela 39 <i>Grelha de avaliação “Álbum de famílias”</i>	262
Tabela 40 <i>Grelha de avaliação “Álbum de famílias”</i>	263
Tabela 41 <i>Grelha de avaliação “Álbum de famílias”</i>	263
Tabela 42 <i>Grelha de avaliação “Álbum de famílias”</i>	265
Tabela 43 <i>Grelha de avaliação “Álbum de famílias”</i>	266
Tabela 44 <i>Grelha de avaliação “Álbum de famílias”</i>	267
Tabela 45 <i>Grelha de avaliação “Álbum de famílias”</i>	268
Tabela 46 <i>Sequência Didática 3 “Família C”</i>	276
Tabela 47 <i>Grelha de avaliação “Família C”</i>	303
Tabela 48 <i>Grelha de avaliação “Família C”</i>	305
Tabela 49 <i>Grelha de avaliação “Família C”</i>	307
Tabela 50 <i>Grelha de avaliação “Família C”</i>	309
Tabela 51 <i>Grelha de avaliação “Família C”</i>	310
Tabela 52 <i>Grelha de avaliação “Família C”</i>	312
Tabela 53 <i>Grelha de avaliação “Família C”</i>	313
Tabela 54 <i>Grelha de avaliação “Família C”</i>	314
Tabela 55 <i>Grelha de avaliação “Família C”</i>	316
Tabela 56 <i>Grelha de avaliação “Família C”</i>	317
Tabela 57. <i>Estratégias, Atividades e conteúdos sociais em Estudo do Meio da sequência didática “Vamos à caça do urso”</i>	321
Tabela 58. <i>Estratégias, atividades e conteúdos sociais em Estudo do Meio da sequência didática “Álbuns de famílias”</i>	323
Tabela 59. <i>Estratégias, atividades e conteúdos sociais em Estudo do Meio da sequência didática “Família C”</i>	326

Tabela 60. <i>Objetivos específicos promotores do envolvimento dos alunos na construção de conhecimento em EM (social)</i>	329
Tabela 61. <i>Conceitos, procedimentos e valores/attitudes nas sequências didáticas...</i>	329

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
EM	Estudo do Meio
ESELX	Escola Superior de Educação de Lisboa
HGP	História e Geografia de Portugal
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
PC	Professora Cooperante
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Projeto de Intervenção
RED	Recurso Educativo Digital
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

1 INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES) do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa (Eselx), do Instituto Politécnico de Lisboa, foi redigido o presente relatório. Pretende-se desenvolver uma análise reflexiva sobre o período de intervenção no 2.º CEB, prática desenvolvida numa instituição de ensino público. Apresenta-se também uma proposta de estudo investigativo a implementar num contexto de 1.º CEB, intitulado *Construção de conhecimento em Estudo do Meio: a Literatura para a Infância como recurso*.

No que respeita à estrutura do presente trabalho, para além da introdução, este encontra-se dividido em quatro partes: (i) metodologia; (ii) breve descrição da prática pedagógica no 2.º CEB; (iii) proposta de estudo investigativo; e (iv) considerações finais. Após a introdução, em que se apresenta a estrutura global do relatório e a síntese de cada uma das partes, segue-se a metodologia adotada e as respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados, mobilizados durante a prática educativa no 2.º CEB e no desenho do estudo investigativo. Também se definem os procedimentos metodológicos para a implementação deste estudo em contexto de 1º CEB. Este ponto termina com uma breve referência aos princípios éticos do processo de investigação. O segundo ponto é dedicado à reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida em 2.ºCEB, começando por uma descrição sintética do contexto, problematização do mesmo e análise do percurso realizado.

A segunda parte do relatório, inicia-se com a contextualização do estudo de cariz investigativo, a definição da problemática, das questões de investigação e dos objetivos, assim como a descrição da proposta investigativa. Este estudo tem como problemática *A literatura para a infância quando utilizada como recurso pedagógico didático na construção de conhecimento em EM (social), potencia um maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. À problemática e objetivos, segue-se o enquadramento teórico que sustenta o percurso investigativo e a análise e discussão dos resultados, construída a partir dos dois objetivos gerais: (i) identificar as potencialidades da literatura para a infância na exploração de conteúdos e conceitos do Estudo do Meio; (ii) compreender as potencialidades da literatura para a infância na dinamização de atividades que promovem um maior envolvimento dos alunos*. Por fim, apresentam-se as considerações finais, fazendo-se uma breve reflexão crítica sobre a importância do estudo nos processos de ensino-aprendizagem dos

alunos. As referências bibliográficas mobilizadas durante a elaboração do relatório e os anexos encerram este documento.

2 PARTE I

| ' ' | | ' ' |

2.1 Metodologia

Segundo Sousa e Batista (2014), o processo de investigação compreende um conjunto de etapas que partem logo desde o início do processo de pesquisa de informação até à apresentação e discussão dos resultados no relatório. A escolha da metodologia a utilizar para abordar o problema é condicionada, segundo Bogdan e Biklen (1994), pelas opções e concepções relacionadas com a natureza do problema, os objetivos do estudo, as questões de investigação, tal como a perspetiva do investigador no que diz respeito às vias possíveis de abordar o problema, o papel do investigador no processo de investigação e com os sujeitos envolvidos na investigação.

De acordo com Coutinho (2015), o capítulo metodológico “destina-se a dar informação sobre os procedimentos gerais usados na pesquisa empírica, os instrumentos utilizados e relata a maneira como os dados foram recolhidos” (p.254).

Inclui-se neste ponto metodológico os procedimentos desenvolvidos em dois momentos. Num primeiro momento, apresentam-se os procedimentos mobilizados na recolha de informação para caracterização do contexto de intervenção de 2.º CEB, desenho do Projeto de Intervenção (PI), avaliação das aprendizagens dos alunos e dos objetivos do projeto de intervenção. Num segundo momento, são apresentados os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do estudo de natureza investigativa, esta secção inclui: (i) natureza do estudo; (ii) técnicas de recolha de dados; e, por fim, (iii) princípios éticos do processo de investigação.

2.1.1 A intervenção em 2.º CEB

Técnicas de recolha e análise de dados

Durante o período de intervenção no 2.º CEB foram utilizadas diferentes técnicas de recolha e tratamento de dados, adequadas a cada etapa de desenvolvimento do projeto: diagnóstico, intervenção e avaliação da intervenção.

Assim, durante o momento de diagnóstico, a observação foi uma técnica fundamental para compreender os interesses, potencialidades, capacidades e fragilidades das turmas, conhecer o grupo e o contexto socioeducativo em que se iria intervir posteriormente e para o qual foi construído o PI. Recorreu-se, deste modo, a técnicas de observação direta e de recolha de dados através de notas de campo, onde

se registaram, diariamente, as atividades, as dinâmicas, as rotinas, os comportamentos dos alunos das turmas e as aprendizagens que iam realizando.

As notas de campo diárias foram organizadas em tabelas semanais (cf. Anexo A) onde constam em coluna, o horário das aulas observadas, as notas de campo e as inferências. Nesta tabela foram registadas as notas de campo mais relevantes para a construção do PI. No final de cada dia, eram também registadas algumas inferências relativamente às notas de campo recolhidas, que permitiam identificar potencialidades e fragilidades das turmas.

De forma a compreender melhor o contexto educativo em estudo, foi realizada uma entrevista à professora cooperante (cf. Anexo B). A entrevista realizada, semiestruturada, combina questões abertas e fechadas em que o entrevistado tem oportunidade de discorrer sobre o tema proposto (Miranda, 2009). O entrevistador segue um guião com perguntas, no entanto, este documento é apenas orientador, já que, este tipo de entrevista concretiza-se numa dinâmica semelhante a uma conversa. O papel do entrevistador é o de orientar a conversa, fazendo perguntas adicionais, se necessário, para o tema em estudo, e recompor o contexto da entrevista sempre que o entrevistado se disperse.

Quanto à forma de tratamento e análise da entrevista, após a sua transcrição para um documento *Word*, o texto foi revisto, sofrendo algumas alterações no âmbito da correção linguística. Numa segunda fase procedeu-se à análise de conteúdo da entrevista, recorrendo a uma tabela cuja primeira coluna apresentava as grandes temáticas do guião de entrevista (categorias) e a segunda a síntese do discurso mais relevante para cada categoria. Fazendo esta sinopse, analisou-se o conteúdo da entrevista que melhor ilustrava o contexto e a turma, fornecendo a informação necessária para a construção do PI.

Durante a intervenção em 2.º CEB, foi produzido um conjunto de materiais didáticos, como por exemplo um Guião de Leitura, um Guião de Trabalho para fontes históricas, Laboratórios Gramaticais, entre outros, que foram utilizados pelos alunos, na construção das suas aprendizagens. Os registos escritos dos alunos eram posteriormente avaliados recorrendo à análise dos documentos de trabalho, de acordo com os indicadores de avaliação definidos, por exemplo: “Relaciona a organização do espaço português do século XIII com os recursos naturais e humanos”. A completar a avaliação das aprendizagens, além dos registos escritos, foram também construídas

grelhas de avaliação da oralidade e das interações entre os alunos nas atividades de pequeno e grande grupo (cf. Anexo C).

Os registos das avaliações diárias foram sempre feitos nas tabelas de observação/registo. No final de cada dia, era calculada a média das avaliações de cada indicador de avaliação recorrendo a uma escala de 1 a 5 (1- dificuldade acentuada; 5- sem dificuldade). Para a análise de cada uma das grelhas de observação/registo, que integram os objetivos e indicadores de cada planificação diária, foram calculadas as médias de cada indicador e, deste modo, a média do sucesso para cada planificação diária. Relativamente às avaliações das fichas de avaliação, foi utilizado o programa *Excel* com uma folha de cálculo onde foram registadas as cotações de todas as questões de cada ficha e no final foi utilizada a seguinte escala de classificação: 0 a 19 – Muito Insuficiente; 20 a 49 – Insuficiente; 50 a 69 – Suficiente; 70 a 89 – Bom e 90 a 100 – Muito Bom.

2.1.2 O estudo investigativo

Natureza do estudo

A proposta de estudo a desenvolver em 1.º CEB, segue uma metodologia de natureza qualitativa, respeitando alguns procedimentos próprios da metodologia de investigação-ação. A sua concretização implica a caracterização de um contexto socioeducativo específico em que se integra uma turma de 1.º CEB, identificando potencialidades e fragilidades, desenhando a partir destas uma proposta de intervenção que conduzisse a mudanças nas fragilidades inicialmente identificadas (Coutinho, 2015; Quivy et al., 1998). A proposta destina-se a uma turma de 1.º ano do 1.º CEB.

De acordo com Sousa e Batista (2014), a investigação do tipo qualitativo é mais utilizada pelas ciências sociais e caracteriza-se por três grandes grupos de técnicas de recolha de dados: as entrevistas, a observação e a análise documental. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa assume cinco características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; é descritiva, porque os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números; os investigadores interessam-se pelo processo e não somente com o resultado final; os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de extrema importância na abordagem qualitativa. Normalmente, a investigação qualitativa é designada por naturalista, uma vez que deve ocorrer num

ambiente natural. Como referem Guba (1978) e Wolf (1978), citados por Bogdan e Biklen (1994), o investigador “frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar” (p. 17). A proposta investigativa, que se desenvolve neste estudo, deveria decorrer num espaço natural, mais propriamente a sala de aula. Deste modo, seria dada toda a atenção ao processo de aprendizagem e construção de conhecimento pelos alunos, a partir do seu envolvimento nas atividades propostas. A recolha de dados iria permitir uma análise crítica, a partir dos objetivos e indicadores definidos, permitindo construir novo conhecimento sobre as potencialidades das atividades e técnicas dinamizadas nas aprendizagens realizadas pelos alunos. Assim, numa investigação de carácter qualitativo, “para além de se atender ao processo, existe uma forte preocupação com o significado que os participantes dão às suas próprias experiências, sendo assumido que esta atribuição de sentido é mediada pela perceção do próprio investigador” (Merriam, 1991, citado por Bogdan & Biklen, p. 20).

Por sua vez, o processo investigativo previsto neste estudo considera o processo de aprendizagem, como algo evolutivo e dinâmico, desafiando o professor a assumir uma postura de constante avaliação de si mesmo e das metodologias de ensino utilizadas. Entendemos assim que o sucesso do processo de aprendizagem, depende também de uma atitude investigativa do docente. Assumindo uma postura de investigador a tempo inteiro, o professor pode reunir dados que o ajudem a tomar as decisões mais adequadas durante o processo de aprendizagem com os seus alunos. É neste momento que a investigação-ação entra.

Importa então perceber o que é efetivamente a metodologia de investigação-ação, ainda que para alguns autores este tema esteja longe de estar encerrado ou de ser consensual. Elliot (2000), apresenta uma definição que pode ser considerada como uma das mais consensuais: “podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p.69). Independentemente da definição, Coutinho (2015) afirma que a investigação-ação é participativa e colaborativa, porque implica todos os participantes no processo. É prática e interventiva, uma vez que intervém numa dada realidade. Para além disso, a ação tem de estar ligada à mudança. É cíclica, pois a ação pressupõe um ciclo investigativo com momentos de observação, planificação, reflexão e ação. É crítica, já que os participantes não procuram apenas melhores práticas no seu trabalho, como

também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos. E, por fim, é auto avaliativa, uma vez que as mudanças são continuamente avaliadas, “numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho, 2015, p.2).

Em suma, pode-se concluir que a metodologia de investigação-ação não envolve os mesmo resultados e objetivos de outras metodologias de investigação, mas revela-se eficaz na abordagem de problemáticas na área das ciências sociais. O sucesso desta metodologia de investigação está fortemente relacionado com o poder de análise e de autorreflexão do investigador que deve ser sempre reforçado com instrumentos de avaliação não só qualitativos, mas também quantitativos, para que se possam fundamentar as conclusões reforçando-as com dados objetivos.

Técnicas de recolha e análise de dados

Para a concretização do estudo que integra a segunda parte deste relatório, a proposta inicial previa um conjunto de técnicas de recolha de dados. A primeira técnica a utilizar seria a observação direta do contexto de 1.º CEB, “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros” (Trindade, 2007, p. 30). A observação direta decorre em tempo real. Numa primeira fase, o observador vai anotando o que observa diretamente, sendo assim uma observação meramente descritiva. Já numa segunda fase, o observador elabora uma breve reflexão daquilo que observou. Segundo Marsahhal e Rossman (1989), é extremamente importante que o observador se integre no contexto em questão. Assim, ele deve fazer uma breve pesquisa antes da observação, de modo a conhecer melhor o contexto para posteriormente o estudar. Este tipo de observação implica que o investigador se “integre num grupo e na vida do mesmo” (Mónico, Alferes, Castro & Pereira, 2017, p. 724). Deste modo, iria optar-se por dois tipos de observação, participante e não participante. A observação participante ocorre quando o investigador tem interceção com o grupo que vai estudar. Quanto à observação não participante, esta ocorre quando o investigador observa os participantes sem ter qualquer tipo de interação com os mesmos (Bogdan & Biklen, 2013; Haro et al., 2016). Desta forma, o investigador não influencia de qualquer modo o grupo.

No que diz respeito à segunda técnica de recolha de dados, esta recai sobre a análise documental, uma técnica bastante importante na investigação qualitativa como complemento de informações obtidas através de outras técnicas ou por descoberta de novos aspetos sobre o tema ou problema (Sousa & Batista, 2014). Neste caso em

particular, esta técnica é utilizada para a análise do programa de Estudo do Meio (social) de 1.º CEB, para identificar os temas, conteúdos, conceitos e objetivos previstos no âmbito das temáticas do Meio Social, a partir dos quais foi feita a seleção das histórias para a infância. Selecionadas as histórias, foram então construídas três sequências de atividades que quando aplicadas em contexto de sala de aula permitem recolher informação para responder aos objetivos definidos para o estudo (cf. Anexos V, Z e D1).

A recolha de informação em sala de aula, para responder aos objetivos do estudo, recaía sobre as produções dos alunos, ou seja, todas as atividades decorrentes da implementação das sequências didáticas desenhadas a partir das histórias para a infância, visto a investigação centrar-se nas aprendizagens dos alunos (Haro, et al., 2016; Reis, 2018). A análise das produções dos alunos iria permitir a recolha de dados para posterior análise das aprendizagens realizadas, em particular nas situações em que as histórias para a infância eram um recurso. As atitudes e os comportamentos vivenciados nestas situações de aprendizagem, seriam registados através da observação direta participante e não participante, em grelhas de registo (Cf. Anexos X, B1 e F1) e notas de campo para que, posteriormente fossem objeto de análise qualitativa e quantitativa.

A informação recolhida, de natureza quantitativa, registada em folhas de cálculo Excel, seria objeto de análise estatística simples calculando frequências, média e desvio padrão, assim como as taxas de sucesso para os diferentes objetivos previstos. Para a apresentação desses dados seriam construídas tabelas e gráficos. De acordo com Quivy et. al (1998), apresentar os dados estatisticamente favorece a qualidade das interpretações. Desta forma, o autor refere que “a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados” (Quivy et. al. , 1998, p. 222).

Segundo Sousa e Batista (2014), o inquérito é um dos métodos mais utilizados pelos sociólogos e psicólogos sociais nas suas investigações de natureza quantitativa. A utilização de um inquérito justifica-se quando há necessidade de recolher dados acerca de uma grande variedade de comportamentos (atitudes, opiniões, preferências e representações) (Sousa & Batista, 2014). Neste estudo, em particular, estava prevista a realização de um inquérito por questionário, inicial e final, para compreender as representações dos alunos antes e depois da participação nas atividades com histórias (cf. Anexos K1 e L1).

A informação qualitativa, seria analisada com recurso a análise de conteúdo, que segundo Quivy et. al. (1998), permite tratar de forma metódica “informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (p. 227). Para além disso, a análise de conteúdo permite cumprir o rigor metodológico e a profundidade inventiva (Quivy et. al. , 1998).

Perante a impossibilidade de implementar as propostas didáticas desenhadas, este estudo acaba por assumir um carácter essencialmente qualitativo. Assim, a análise de conteúdo foi a principal técnica utilizada para responder aos objetivos de investigação definidos: (i) Identificar as potencialidades da literatura para a infância como recurso pedagógico e didático na abordagem aos conteúdos sociais do Estudo do Meio; (ii) Compreender as potencialidades da literatura para a infância na dinamização de atividades que promovem um maior envolvimento dos alunos na construção de conhecimento. Para cada um dos objetivos foram analisadas as sequências de atividades propostas, definindo categorias de análise à posteriori a partir das referências bibliográficas mobilizadas. Esta análise encontra-se expressa em tabelas.

2.1.3 Princípios éticos do processo de investigação

Segunda Sousa e Batista (2014), os valores éticos da conduta profissional baseiam-se nos valores da sociedade, “incluindo a estabilidade entre os direitos e privacidade dos indivíduos e do bem-estar geral” (p. 12). Desta forma, durante o processo de investigação o investigador deve ter presente um conjunto de princípios que devem orientar o seu desempenho.

É de salientar que, durante a intervenção no 2.º CEB foram tidos em conta os princípios éticos de investigação, sendo que nem o contexto nem a identidade dos alunos constam neste relatório, de forma a garantir a confidencialidade dos dados e também de proteger a sua confidencialidade. O estudo desenhado para o 1º CEB previa o respeito pelos mesmo princípios. De acordo com o Código de Conduta Ética na Investigação (s.d.), “investigador deve mostrar o mais profundo respeito pelos sujeitos que investiga (...) e deve mostrar o mais profundo respeito pelos contextos em que trabalha (...)” (p.3). Além disso “toda a informação recolhida dos participantes na investigação deve ser tratada com confidencialidade de modo a não ser possível a respetiva identificação” (Código de Conduta Ética na Investigação, s.d., p.4).

2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB

Nesta secção do relatório irá ser apresentada, de forma sintética, a instituição, a ação pedagógica e os processos de regulação da aprendizagem, assim como uma breve caracterização das duas turmas em que decorreu a PES do 2.º CEB. Para além disso, será também apresentada a problematização do contexto, em que serão referidos os objetivos gerais da intervenção, as atividades/estratégias implementadas e os processos de regulação e avaliação da aprendizagem.

2.2.1 Descrição sintética do contexto

A instituição

O estágio da PES II decorreu num estabelecimento de ensino público, situado numa área central da cidade de Lisboa, pertencente a um agrupamento de escolas inserido no programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, servindo alunos de diferentes proveniências e contextos socioeconómicos muito diversificados. O agrupamento de escolas abrange as valências de Pré-Escolar, 1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB, em edifícios distintos.

A partir dos seus princípios pedagógicos como o respeito, a tolerância, a solidariedade, a responsabilidade, a cooperação, o rigor e a qualidade, o agrupamento tem como missão,

“proporcionar a cada individuo que o frequenta, independente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidade de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inserido” (Projeto Educativo, 2017-2021, p. 5).

Para além da sua clara missão, o agrupamento tem como principais objetivos a melhoria do ensino e da aprendizagem e a prevenção do abandono, absentismo e indisciplina.

Caracterização das turmas

No que diz respeito à caracterização das turmas, ambas pertencem ao 5.º ano de escolaridade e serão referidas como A e B.

As turmas A e B são constituídas por 22 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos. A turma A conta com 13 alunos do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A turma B tem 15 alunos do sexo feminino e 7 do sexo masculino. No que diz respeito à origem dos alunos, a turma A é bastante heterogénea, integrando alunos com diferentes nacionalidades além da portuguesa, entre as quais, romena, filipina, angolana, alemã, italiana, indiana, guineense, são tomense, brasileira, chinesa e cazaquistanesa. A turma B é também constituída por alunos de diferentes nacionalidades, como, moçambicana, guineense, cabo-verdiana, brasileira e portuguesa.

Ao nível dos aspetos psicopedagógicos, as turmas revelam pouco interesse e motivação pelas aprendizagens, manifestando pouca curiosidade pelos conteúdos abordados. Além disso, as turmas revelam também pouca autonomia, espírito de responsabilidade, iniciativa e hábitos de trabalho/estudo. Constata-se ainda a existência de resultados pouco satisfatórios nas áreas curriculares de Português e História e Geografia de Portugal em ambas as turmas, apresentando classificações negativas em ambas as disciplinas (cf. Anexo D). Sobre o comportamento em sala de aula, as turmas respeitam as regras, embora tenham alguma dificuldade em cumprir as regras do discurso oral. Na realização das tarefas propostas pela professora identifica-se alguma resistência por parte da generalidade dos alunos. Importa referir que os alunos demonstraram ser pouco responsáveis na realização dos trabalhos de casa propostos e na gestão do seu material escolar.

Integram as turmas alunos que apresentam diagnósticos e/ou características que merecem particular atenção. Na turma A foram avaliadas duas alunas com défice cognitivo, abrangidas pelo decreto lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Uma aluna beneficia de apoio dentro da sala de aula por parte de uma técnica superior (terapeuta da fala). Na turma B existe uma criança com síndrome de asperger e outra com défice cognitivo que é igualmente acompanhada por uma técnica superior em sala de aula. Nos casos referidos, são tidas em conta estratégias de diferenciação pedagógica.

Relativamente ao contexto familiar, a maioria dos alunos das turmas vive com o agregado familiar original, que é, na sua generalidade, nuclear (pais e irmãos), com exceção de uma aluna que foi recentemente institucionalizada. O contexto

socioeconómico da maioria dos alunos é médio-baixo, confrontando-se a maioria com situações de carência diversas.

A ação pedagógica e os processos de regulação e avaliação da aprendizagem

No que diz respeito à ação pedagógica, ela é semelhante em ambas as turmas porque a professora cooperante (PC) é a mesma para as duas disciplinas: História e Geografia de Portugal (HGP) e Português. A PC iniciava as aulas registando o sumário no quadro e os alunos copiavam-no para o caderno da respetiva disciplina. A metodologia utilizada pela PC tem um cariz essencialmente expositivo, no entanto notou-se uma relativa preocupação em desenvolver nos alunos competências pessoais e sociais, promovendo o seu envolvimento em métodos de ensino mais centrados nos mesmos, visando a promoção de autonomia, autoestima, responsabilidade e participação ativa dos alunos nas aulas.

No que concerne à organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, as turmas possuem um horário que contempla todas as disciplinas estabelecidas no currículo (cf. Anexo E). As salas de aula das turmas são espaços confortáveis e renovados com alguma luz solar, bastante adequadas à prática de ensino, embora com poucos recursos. Na turma A, a sala de aula está organizada com mesas de dois elementos, que facilita o trabalho individual e a pares. Na turma B, a sala de aula está organizada com as mesas em U, o que claramente contribui para despoletar dinâmicas de trabalho em grande grupo, ainda que cause alguma perturbação no comportamento da turma. No que diz respeito aos recursos didáticos utilizados, evidencia-se a utilização do manual e de recursos audiovisuais. Geralmente, as aulas iniciam-se com uma introdução aos conteúdos a lecionar, seguindo-se a exploração, em grande grupo, de texto e de outros recursos como imagens, vídeos e áudios. Recorre-se frequentemente ao manual para a resolução de exercícios de aplicação e/ou consolidação e elaboração de resumos e esquemas.

As turmas têm ainda uma rotina semanal de leitura, em que, todas as quartas-feiras para a turma A e quintas-feiras para a turma B todos se deslocam à biblioteca para ler uma história.

A PC utiliza regularmente instrumentos de planificação no que diz respeito aos momentos de avaliação e à regulação das aprendizagens. Assim, a cooperante possui planificações anuais, mensais e diárias.

O processo de regulação e avaliação das aprendizagens, é implementado através de uma avaliação contínua. A avaliação das aprendizagens dos alunos decorre regularmente, através de mini fichas de avaliação e/ou questões de aula. Segundo uma entrevista realizada à PC (cf. Anexo B), foi possível identificar que não é habitual a realização de fichas de avaliação intermédias e finais.

2.2.2 Problematização dos dados do contexto

Identificação das questões e dos objetivos gerais de intervenção

Depois do período de observação foram identificadas as potencialidades e fragilidades emergentes em ambas as turmas nesse momento e que se sintetizam na Tabela 1.

As fragilidades identificadas nas turmas suscitaram as seguintes interrogações para a intervenção:

(i) Que tipo de atividades promover e que materiais utilizar para melhorar a participação e comunicação dos alunos em atividades de leitura?

(ii) Que tipo de atividades/estratégias utilizar para melhorar a leitura e compreensão de diferentes fontes de informação?

(iii) Que tipo de atividades/estratégias utilizar para melhorar a produção escrita?

(iv) De que forma a leitura e a escrita como estratégias para a construção do conhecimento poderão contribuir para a melhoria da compreensão de diferentes fontes de informação?

Estas interrogações, as pesquisas feitas sobre métodos e técnicas para a intervenção em contexto de sala de aula e o compromisso em dar continuidade à dinâmica de trabalho das turmas conduziram à definição da seguinte problemática do Projeto de Intervenção (PI): *De que forma a participação ativa dos alunos nas diferentes atividades pode contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e competências histórico-geográficas?*

Tabela 1.

Potencialidades e fragilidades das turmas registadas durante o período de intervenção. Fonte: Projeto de Intervenção.

	Potencialidades	Fragilidades
Competências transversais	<ul style="list-style-type: none">- Empatia com a professora;- Alunos participativos;- Cumprimento das regras dentro da sala de aula (comparativamente com os problemas de indisciplina existente na escola).	<ul style="list-style-type: none">- Dificuldades no cumprimento das regras reguladoras do discurso oral: saber ouvir e não interromper quem está a falar;- Dificuldades de concentração e comunicação;- Alunos pouco autónomos;- Alunos com poucos hábitos de estudo;- Ritmo de trabalho lento;- Alunos pouco assíduos;- Alunos pouco responsáveis com o seu material escolar;- Incumprimento das tarefas propostas em sala de aula.
Português	<ul style="list-style-type: none">- Disponibilidade para a realização de tarefas mais lúdicas;- Alunos motivados.	<ul style="list-style-type: none">- Produção escrita (planificação, textualização e revisão);- Compreensão leitora;- Falta de motivação para a leitura;- Leitura pouco fluente e expressiva;- Conteúdos Gramaticais.
HGP	<ul style="list-style-type: none">- Alunos motivados;- Alunos curiosos;- Conhecimento de acontecimentos históricos não abordados;- Diversidade cultural.	<ul style="list-style-type: none">- Dificuldades na interpretação de documentos históricos;- Dificuldades em localizar informação relevante.

Fonte: Projeto de Intervenção em 2.º CEB

Estratégias gerais de intervenção

Como referido optou-se por dar continuidade à dinâmica de trabalho já implementada na turma, no entanto, considerou-se também fundamental implementar novas dinâmicas na organização da ação pedagógica e didática. Assim, para a implementação do PI, definiram-se os objetivos gerais, as estratégias globais de intervenção e as atividades a implementar e que se sistematizam na seguinte tabela (cf. Tabela 1).

Tabela 2.

Sistematização dos objetivos gerais, específicos e estratégias globais do PI

Objetivos Gerais	Estratégias	Áreas
1. Desenvolver competências de leitura e compreensão de diferentes fontes de informação na construção de conhecimento.	1. Dinamização de sessões de leitura orientadas, com recurso a fichas e/ou guiões de apoio à leitura de textos e/ou obras; 2. Leitura e interpretação de fontes diversas (fontes escritas, fontes cartográficas, vídeos, imagens e frisos cronológicos).	▪ História e Geografia de Portugal ▪ Português
2. Desenvolver competências de produção escrita.	1. Planificação, textualização e revisão de produções escritas realizadas a pares ou individual; 2. Construção de textos coletivos a partir de uma planificação conjunta; 3. Realização de atividades de reflexão sobre a qualidade linguística e adequação das produções escritas com vista à autonomia na autocorreção.	▪ História e Geografia de Portugal ▪ Português
3. Promover a autonomia e a responsabilização individual pelas tarefas a desenvolver dentro e fora da sala de aula.	1. Implementação de rotinas de trabalho autónomo na sala de aula; 2. Definição de tempos para a realização das tarefas em sala de aula.	▪ História e Geografia de Portugal ▪ Português

Fonte: Projeto de Intervenção em 2.º CEB

Importa ainda referir que os conteúdos abordados, durante o processo de intervenção, seguiram a planificação geral da escola e da professora cooperante respeitante ao ano letivo em questão.

No que diz respeito à disciplina de Português, privilegiou-se a leitura de obras literárias para crianças, como foi o caso da *Viúva e o Papagaio*, de Virginia Woolf. Para além da leitura, foi dado um grande enfoque à produção de escrita, uma vez que os alunos apresentavam grandes fragilidades nesse domínio. As atividades de produção escrita passaram a ser uma rotina na sala de aula, muitas vezes associadas ao estudo de textos ou obras literárias. Ainda na disciplina de Português, mas desta vez em integração com a História e Geografia de Portugal foram desenvolvidas atividades de leitura e interpretação de diferentes textos, assim como de diferentes fontes: escritas e iconográficas.

No que concerne à História e Geografia de Portugal, os conteúdos que foram abordados dizem respeito à unidade Portugal nos séculos XIII e XIV, iniciando-se com as atividades económicas e estendendo-se até à peste negra. Considerou-se de extrema importância a leitura, interpretação e análise de fontes diversas e, por isso, foram criados Guiões de Trabalho para explorar fontes escritas, mapas, vídeos, imagens e frisos cronológicos.

Para além dos âmbitos curriculares relativos ao Português e a HGP revelou-se pertinente promover estratégias para a autonomia e responsabilização na sala de aula, dada as dificuldades dos alunos no cumprimento das tarefas escolares e na organização dos seus materiais e hábitos de estudo. Para tal, implementaram-se algumas rotinas como: plano da semana e plano do dia, definindo-se de tempos na realização das tarefas em sala de aula.

Processos de regulação e de avaliação dos objetivos de intervenção

Os processos de avaliação e de regulação da implementação das estratégias e atividades referidas foram realizados através de observação direta participante, análise das produções escritas dos alunos e análise das fichas de avaliação. Estas técnicas e instrumentos permitiram recolher os dados para avaliar as aprendizagens dos alunos e posteriormente o Projeto de Intervenção (PI).

No que diz respeito ao primeiro objetivo - *desenvolver competências de leitura e compreensão de diferentes fontes de informação na construção de conhecimento* –

considera-se que, ainda que globalmente tenha uma avaliação positiva, verificaram-se dificuldades dos alunos, que se reveem nos resultados obtidos nos indicadores (i) Interpreta diferentes tipos de texto; (ii) Compreende o sentido dos textos; (iii) Organiza informação contida no texto; (iv) Interpreta diferentes fontes de informação e (v) Seleciona informação pertinente da fonte (cf. Anexo F). As duas turmas conseguiram resultados semelhantes, no entanto, verificou-se uma melhoria mais acentuada numa das turmas. Os alunos dessa turma demonstraram uma evolução generalizada nas aprendizagens realizadas e avaliadas nos indicadores: (i) Lê em voz alta; (ii) Interpreta diferentes fontes de informação e (iii) Seleciona informação pertinente da fonte.

No que concerne ao segundo objetivo - *desenvolver competências de produção escrita* – numa das turmas este objetivo não foi totalmente conseguido (cf. Anexo G), uma vez que a média em todos os indicadores, à exceção de um, não atingiu sequer o grau de sucesso 3 (suficiente), no entanto, manteve-se bastante próximo desse valor, com uma média entre 2,6 e 2,8. A exceção refere-se ao indicador “Revê textos escritos” que não atingiu o grau de sucesso 3, mantendo-se no 2 (insuficiente). Por outro lado, na outra turma o objetivo foi atingido, embora os resultados não tenham sido os mais satisfatórios. A média da turma centra-se no grau de sucesso 3 (suficiente), apresentando apenas um valor insatisfatório para o indicador “Revê texto escritos”, tal como na turma A.

Por fim, no que diz respeito ao último objetivo - *promover a autonomia e a responsabilização individual pelas tarefas a desenvolver dentro e fora da sala de aula* - este foi atingido com algum sucesso em ambas as turmas (cf. Anexo H). Os alunos revelaram alguma evolução em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, demonstrando maior responsabilidade, empenho e rapidez na realização das atividades em sala de aula. Numa das turmas, a média manteve-se no nível 3, e na outra a média quase atingiu o nível 4 (bom).

2.3 Análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB

Atualmente, um dos maiores desafios da prática docente reside na capacidade de se deixar transformar e questionar sobre a sua própria prática. Para Gomes (2006), uma prática pedagógica precisa ter dinâmica própria, que lhe permita o exercício do pensamento reflexivo, conduza a uma visão política de cidadania e que seja capaz de integrar a arte, a cultura, os valores e a interação, propiciando, assim,

a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma significativa (p. 233).

Desta forma, é fundamental fazer uma análise crítica sobre a intervenção ocorrida no 2.º CEB, de maneira a refletir sobre o percurso realizado e sobre as aprendizagens dos alunos, nomeadamente: (i) processos de ensino e de aprendizagem; (ii) formas de organização e gestão do currículo; (iii) relação pedagógica; (iv) implicação dos alunos no processo de aprendizagem; e (v) processos de regulação e de avaliação.

Relativamente ao primeiro aspeto reflexivo, **processos de ensino e de aprendizagem**, é de referir que foi nossa intenção desenvolver uma prática centrada nos alunos, promovendo um ensino menos focado no professor. Pretendia-se, assim, apostar na diversificação de estratégias, motivando os alunos e integrando os seus conhecimentos prévios, atribuindo-lhes protagonismo na construção do conhecimento. No entanto, dadas as características do contexto, as práticas anteriores e a quantidade de conteúdos previstos trabalhar durante o tempo da intervenção, nem sempre foi possível adotar um modelo apenas centrado no aluno. Assim, em diversos momentos, a opção teve que recair na transmissão de conteúdos, um ensino muito mais centrado na figura do professor, ainda que este não seja o modelo com que mais nos identificamos. Defendemos que é preciso saber adequar a prática ao contexto, saber responder a todos os alunos e estas intencionalidades não se concretizam com um modelo único de ensino, muito menos de natureza essencialmente transmissiva.

A aprendizagem centrada no aluno, é de extrema importância, para tal o professor deve promover momentos e atividades de participação ativa, atendendo ao contexto e envolvendo o aluno na construção do seu conhecimento. Num modelo que valorize uma pedagogia ativa o aluno deve estar integrado e consciente dos vários momentos da sua aprendizagem. Neste modelo, “a necessidade de negociar significados, de partilhar responsabilidades, de definir uma ação conjunta, constituem oportunidades de desenvolvimento, não só cognitivo, como também interpessoal, ético e sociomoral” (Trindade, 2012, p. 51). Por outro lado, uma pedagogia mais centrada no professor e mais expositiva “caracteriza-se pela autoridade do professor diante do seu aluno, provocando sérios problemas de comunicação” (Andrade, 2002, p. 49). Ainda de acordo com César Coll et al. (2001), com este método aprender “consiste em fazer cópias na memória daquilo que se recebe e, quanto ao conhecimento, ele é concebido como uma réplica interna da informação externa (p. 79). Outra desvantagem associada a este método diz respeito à uniformização dos alunos, ou seja, considera-se que todos

os alunos aprendem da mesma forma menosprezando-se práticas de diferenciação pedagógica na sala de aula.

Na sala de aula houve momentos em que os alunos foram efetivamente autores das aprendizagens. Os momentos mais expositivos não foram abandonados, tendo-se revelado importantes na sistematização dos conteúdos trabalhados. Nas aulas de HGP, normalmente, nestes momentos de síntese recorria-se ao power point para sistematização e/ou a fichas síntese em que os alunos registavam a informação.

Uma das atividades desenvolvidas neste âmbito iniciou-se com a exploração de uma ficha de trabalho e, posteriormente, com a sistematização dos conteúdos através de um *PowerPoint* (cf. Anexo I). Outro momento importante de síntese ocorreu na semana de revisões para a Ficha de Avaliação em que foram explorados com os alunos vários *PowerPoint* síntese referentes aos conteúdos abordados (cf. Anexo J). Por sua vez, nas aulas de Português, após a abordagem de um conteúdo gramatical, eram entregues aos alunos fichas síntese que eram sempre lidas pela professora. Importa ainda destacar que a diversidade de modalidades de organização do grupo (individual, a pares e em grupo) favoreceu as dinâmicas de trabalho dentro da sala de aula, possibilitando a construção e consolidação de conhecimentos pelos próprios alunos. Dadas as práticas da PC a modalidade de organização do grupo mais frequente foi o trabalho individual (cf. Anexo K) , no entanto, a modalidade de trabalho a pares e em grupos também foi experimentada. A título de exemplo, uma das atividades que foi desenvolvida logo no início do estágio em HGP foi um jogo em que foi projetado no quadro um texto incompleto. Os alunos, a pares, detinham uma série de conceitos que tinham que utilizar para completar o texto que a professora lia (cf. Anexo L). Outro momento importante de trabalho de grupo foi a construção de vários cartazes nas aulas de HGP sobre a cultura cortesã e popular (cf. Anexo M). Também nas aulas de Português foram dinamizados alguns momentos de trabalho de grupo, como por exemplo: a interpretação de um texto em que foram distribuídas diferentes perguntas pelos diversos grupos (cf. Anexo N); uma atividade gramatical em que foi atribuído a cada grupo um jogo sobre os conteúdos a explorar (cf. Anexo O)

Quanto ao segundo aspeto reflexivo, **formas de organização e gestão do currículo**, o 2.º CEB é um ciclo com duração de dois anos e é lecionado em regime de pluridocência, “cada disciplina é assegurada por um professor específico (regime de pluridocência), implicando que cada turma chegue a ter quase dez docentes” (Afonso,

2008, p. 104-105)¹. É importante referir que durante a observação e intervenção realizadas neste contexto de estágio não se identificaram práticas de articulação entre as várias disciplinas. No entanto, é de destacar que ao longo da intervenção tentou-se uma articulação dos conteúdos de Português com os de HGP, uma vez que a professora cooperante (PC) era a mesma, facilitando assim a realização de trabalhos e aprendizagens interdisciplinares.

Durante o período de intervenção a organização e gestão do currículo tiveram sempre como ponto de partida o contexto (os alunos), para assim tentar colmatar as fragilidades identificadas no período de observação: (i) produção escrita; (ii) interpretação de texto; (iii) seleção e organização de informação; (iv) hábitos de leitura; (v) hábitos de estudo; e (vi) ritmo de trabalho.

Na disciplina de HGP, foi proposto abordar o tema relativo a Portugal nos séculos XIII e XIV. Este contempla os seguintes conteúdos: (i) As atividades económicas no séc. XIII e os recursos naturais; (ii) O comércio externo e o aparecimento da burguesia; (iii) A vida quotidiana nos mosteiros e nos senhorios; (iv) Os grupos sociais; (v) A vida do povo nos concelhos e os símbolos do poder nos concelhos; (vi) A cultura cortesã e a cultura popular; (vii) O estilo românico e o estilo gótico e, por fim, (viii) A crise do século XIV. No que diz respeito à disciplina de Português, foi proposto, igualmente pela PC, abordar um texto literário do manual por semana e foi também proposto abordar na íntegra a obra “A Viúva e o Papagaio” de Virginia Woolf. Além da componente literária, foi também proposta a abordagem dos seguintes conteúdos gramaticais: (i) preposições; (ii) família de palavras; (iii) advérbios; (iv) funções sintáticas: sujeito, predicado, complemento direto e indireto; (v) pronomes pessoais; (vi) função do apóstrofo e, por fim, (vii) pronominalização (pronomes pessoais átonos).

Quanto à escrita, a PC apenas sugeriu a abordagem da carta, no entanto, ao longo do estágio foram propostos outros momentos importantes para o desenvolvimento das competências de escrita nos alunos. Para não alterar completamente as rotinas das turmas, manteve-se o recurso ao manual, adaptando as tarefas, procurando que estas fossem mais motivadoras para o aluno. Foram, também, propostas outras atividades que tiveram como objetivo colocar o aluno no centro do seu processo de ensino/aprendizagem, recorrendo a diferentes recursos e estratégias. Em HGP,

¹ As disciplinas previstas para este ciclo, definidas no Decreto Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, são as seguintes: Português; Inglês; História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências Naturais, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Física e Educação Musical.

destacam-se as tarefas exploratórias e os trabalhos a pares ou em pequenos grupos. Para isso, construímos diferentes materiais de apoio complementares às tarefas definidas no manual, tais como: (i) Fichas de apoio aos conteúdos abordados; (ii) Fichas exploratórias; (iii) Fichas de apoio à visualização e análise de vídeo; (iv) Guiões de Trabalho (v) *PowerPoint* exploratórios e (vi) Esquemas conceituais. Na disciplina de Português propusemos, igualmente, a realização de tarefas de cariz mais exploratório, em grande e pequeno grupo, que mobilizaram, além do manual, os seguintes recursos: (i) Guião de Leitura; (ii) Fichas de apoio aos conteúdos lecionados e (iii) Laboratórios Gramaticais.

Foram ainda adotadas outras estratégias, como o recurso a literatura infantojuvenil na abordagem de conteúdos gramaticais, permitindo contextualizar todas as atividades que foram implementadas na PES II, nomeadamente as atividades de gramática. A utilização deste recurso revelou-se também um fator de motivação, pois os alunos demonstraram mais interesse nas atividades que mobilizavam histórias, facto este que serviu de mote para o presente estudo. Quando foram realizadas as atividades com recurso a histórias os alunos assumiram uma postura diferente na sala de aula, mostrando-se mais entusiasmados e participativos nas atividades. De facto, esta mudança de atitudes revelou-se bastante importante, pois até aí os alunos mostravam-se sempre muito apáticos e pouco interessados nas aulas. A título de exemplo, reporto uma atividade sobre a aprendizagem dos pronomes pessoais em que o ponto de partida foi a leitura da história “O Domínio do Dominó” de Margarida Fonseca Santos (cf. Anexo P). A história centrava-se num pequeno diálogo entre miúdos com idades muito próximas dos alunos da turma. O facto de ser em diálogo e de apresentar uma conversa entre adolescentes despertou o interesse nos alunos, e, deste modo, registei que participavam ativamente quando questionados sobre o texto, demonstrando-se muito participativos e entusiasmados durante a atividade. A partir da obra “A Viúva e o Papagaio” de Virginia Woolf e, apesar do pouco interesse inicial dos alunos pela sua leitura, foi possível desenvolver um trabalho em que todos participaram com motivação em todas as tarefas. Assim, iniciou-se a exploração da obra na biblioteca escolar com a visualização de um vídeo sobre a autora, realizando-se posteriormente uma biografia da mesma. Num momento seguinte, os alunos participaram num teatro sobre a obra e assistiram a um teatro da obra na escola. Posteriormente, para a interpretação e leitura desta obra, foi construído um Guião de Leitura que ajudou os alunos a guiarem-se e que os estimulou para continuarem a ler (cf. Anexo Q). Considerou-se de extrema

importância que o Guião de Leitura contribuísse para a aquisição, desenvolvimento e compreensão da leitura. Assim, em cada parte do Guião surgiu sempre uma personagem que comunicava com os alunos, de forma que estes não desistissem da leitura. Esta personagem incentivava e estimulava os alunos a continuarem a sua leitura. O Guião construído apresenta ainda um conjunto diversificado de atividades que, tal como mencionam Viana et al. (2011), tem por objetivo “ajudar os alunos a construir conhecimento” (p.7), através da mobilização e aplicação dos vários tipos de compreensão leitora: compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica (Català et al., citados por Viana et al., 2010).

As aulas de Português e de HGP de ambas as turmas ocorriam sempre na mesma sala, tal como as das restantes disciplinas. Esta modalidade de manter sempre a mesma a sala, tal como acontece no 1.º CEB, revelou ser uma vantagem, uma vez que os alunos tinham sempre onde deixar e guardar os seus materiais e, cada professor podia expor os trabalhos realizados nas paredes. Quanto à gestão do tempo, para além das disciplinas lecionadas pelos respetivos professores, as turmas tinham um horário bem organizado com blocos de aulas de cinquenta minutos. Estes cinquenta minutos de aula nem sempre eram facilitadores de uma aprendizagem contínua e mais interativa, pois com os tempos de entrada na sala e de arrumação de mesas/materiais apenas sobravam trinta a quarenta minutos para dinamização e realização das atividades.

A **relação pedagógica** é uma variável fundamental na construção de um processo de ensino e aprendizagem promotor do desenvolvimento de competências pessoais e sociais diversas. Como refere Cadima et al. (2011), apesar de se reconhecer a importância da organização dos recursos educacionais nomeadamente do currículo, dos materiais ou do nível de formação dos professores, na prossecução de um sistema de ensino de qualidade, há um crescente reconhecimento da relevância das interações entre o professor e os alunos e das atividades que ocorrem na sala de aula” (pp. 8-9).

A relação estabelecida com as turmas no contexto de estágio decorreu sem dificuldades e considero que se estabeleceu uma relação bastante próxima e de respeito. No entanto, esta relação foi de maior proximidade com uma das turmas, talvez pelo facto dos alunos apresentarem características distintas. Embora não conhecesse tão bem a turma como a professora de HGP e de Português, tentei sempre conhecer cada aluno identificando os seus interesses para assim os envolver e motivar cada vez mais nas aulas. Segundo Granja (2015), “para que esse conhecimento dos alunos por parte do professor possa acontecer, é necessário que o professor cultive relações de

confiança com os seus alunos e que os faça sentir que os apoia” (p.17). A relação que o professor estabelece com os seus alunos é fundamental e o ambiente que se cria na sala de aula também. Segundo Marques (2002), o professor deve apropriar-se de um conjunto de estratégias que facilitem o desenvolvimento integral de todos os alunos. Um bom clima dentro da sala de aula, contribuiu para o desenvolvimento emocional e de várias competências ao nível das áreas disciplinares.

No que diz respeito ao quarto aspeto reflexivo, **implicação dos alunos no processo de aprendizagem**, a prática desenvolvida no 2.º CEB centrou-se numa metodologia mais expositiva, embora nalguns momentos tenham sido também mobilizadas metodologias mais centradas nos alunos. O manual e os recursos digitais foram os materiais mais utilizados, visto que a PC era bastante fiel à utilização deste recurso. De acordo com Ramos (2008), um Recurso Educativo Digital (RED) é um produto de software que:

“(…) pode ser uma coleção de documentos com algumas propriedades: a primeira é que esses produtos têm uma finalidade intrinsecamente educativa; a segunda é que se enquadrem nas necessidades do sistema educativo português; a terceira é que tenham uma identidade, uma autonomia, relativamente a outros objetos, a outros documentos; e, finalmente, que correspondam a padrões de qualidade previamente definido (p. 11).”

Durante a intervenção, para além de ter sido utilizado o manual, recorreu-se bastante à utilização dos recursos digitais que já eram habitualmente utilizados pela PC, mas que, no meu entender, eram pouco explorados na construção de novos conhecimentos. Estes recursos digitais apresentam um carácter mais lúdico e, por isso, os alunos aderem facilmente a este tipo de propostas.

Os manuais escolares integram há algum tempo, de forma complementar, um manual em formato digital. Este tipo de recurso foi bastante utilizado durante o período de intervenção e os alunos aderiram bastante bem. Na minha opinião, quer o manual digital, quer os recursos, são materiais excelentes, mas não são suficientes. No entanto, constituem bons pontos de partida e, por essa razão, foram utilizados diversas vezes para enquadrar as atividades a serem realizados em torno de determinado conteúdo.

Outro aspeto que merece atenção está relacionado com o facto de uma das turmas apresentar alunos com diferentes nacionalidades e também com crianças abrangidas pelo Decreto Lei n.º 54/2018. Deste modo, nas turmas existiam diferentes

níveis de língua, frequentando os alunos turmas diferentes na disciplina de Português, no entanto em HGP todos os alunos permaneciam na sala tendo de aprender de igual forma ou tentando aprender de igual forma! Situação que evidencia a dificuldade da escola em articular o currículo com as características dos alunos, as suas vidas, os seus percursos e a sua diversidade de origens socioculturais. A ação pedagógica deveria focar-se nos aspetos linguísticos e culturais relevantes e contextuais para assim promover a justiça social e a equidade de oportunidades na educação (Cummins, 2016), evitando desafiar a exclusão dos seus alunos.

Acresce que os alunos com medidas adicionais tinham sempre aulas em conjunto com os restantes colegas da sala, apresentando graves dificuldades para ler e escrever. Estes alunos apenas eram acompanhados por uma professora de apoio uma vez por semana. Esta realidade fez-me tomar consciência do desafio que é ter crianças tão diferentes dentro da sala de aula e também refletir sobre a forma como devemos gerir o currículo nestas situações. Os resultados de alguns estudos quantitativos indicam que os “positive outcomes on language and literacy skills as a result of instruction that connected to students’ lives, and included their languages and cultures within the curriculum.” (Cummins, 2010, p. 461).

Sem dúvida que a diferenciação curricular e pedagógica se constitui como o caminho a seguir, tendo em conta a diversidade de perfis de cada aluno. Durante o período da PES II, foram disponibilizadas fichas de apoio específicas para estes alunos e sempre que possível, um dos elementos do par pedagógico circulava pela sala de forma a apoiar na realização das suas tarefas. A diferenciação pedagógica implica que o professor tenha consciência das qualidades e capacidades de cada aluno para que as propostas de atividades correspondam às necessidades e interesses de cada um. A diferenciação curricular como Sousa (2010, p.10) define, reporta-se à “adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar”. É fundamental que o aluno esteja envolvido nas várias propostas e no próprio processo de construção de conhecimento para que consiga atingir o sucesso e o êxito desejados, numa situação de equidade. Tal como refere Grave-Resendes e Soares (2002), “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (p. 14).

Relativamente ao último aspeto reflexivo, **processos de regulação e avaliação**, importa referir que a avaliação das aprendizagens dos alunos é feita de três formas diferentes: (i) diagnóstica; (ii) formativa; e (iii) sumativa. Durante a implementação do PI no 2.º CEB foram realizados estes três tipos de avaliação. Para além das referidas tipologias de avaliação, foram também implementadas técnicas de observação direta participante, avaliação contínua e uma análise detalhada dos processos de ensino e aprendizagem, assim como das produções realizadas pelos alunos. Para além destes instrumentos, foram igualmente utilizadas grelhas diárias de observação direta. A utilização destes instrumentos permitiu avaliar os objetivos do projeto e conduzir o projeto ao sucesso.

A avaliação diagnóstica permite, no início de cada momento de aprendizagem verificar os níveis de aprendizagem dos alunos, de forma a ter em consideração esses níveis de referência na planificação das atividades (Pinhal, 2000). Esta avaliação foi realizada durante o período de observação, da qual resultou a tabela das potencialidades e fragilidades apresentada anteriormente. Durante o período de intervenção, este tipo de avaliação foi mobilizado sempre que se iniciava um conteúdo novo, no entanto, estes momentos foram realizados oralmente, não havendo registos escritos dos mesmos. Assim, sempre que se iniciava um novo conteúdo, era frequente questionar-se os alunos identificando, deste modo, os conhecimentos prévios de cada um.

Outra modalidade de avaliação, também concretizada, foi a avaliação formativa. Segundo Perrenoud (1992) este tipo de avaliação oferece ao professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e as aquisições dos alunos. Por esta razão, a avaliação formativa está essencialmente centrada na gestão das aprendizagens dos alunos. Esta avaliação foi constante ao longo de toda a intervenção da PES II, uma vez que durante e no final de cada aula foi necessário perceber se os alunos tinham compreendido os conteúdos explorados, para que num momento seguinte se procedesse às revisões necessárias. Por esta razão, esta foi a modalidade mais utilizada durante todo o processo, porque é a modalidade que permite adequar e melhorar constantemente os objetivos e as estratégias de ensino. Nas planificações das aulas de HGP e de Português, são evidentes os momentos de avaliação formativa, procedendo-se no final do dia aos registos nas grelhas de observação, pelo par de estágio (cf. Anexo R).

A avaliação sumativa, modalidade que “atribui um valor preciso e matemático ao

sucesso ou insucesso do aluno, distribuindo-os por patamares diferentes” (Leitão, 2013, p. 22), teve como principal objetivo classificar os alunos relativamente aos resultados de aprendizagem definidos. Durante a intervenção, foram realizadas duas fichas de avaliação, uma para cada disciplina. Estas Fichas de Avaliação foram elaboradas pelo par de estágio, em conjunto com a PC (cf. Anexos S e T) . A realização das fichas de avaliação revelou ser um momento de grande aprendizagem, sobretudo na realização da ficha de HGP. Devido à diversidade de alunos na sala de aula e às dificuldades que muitos apresentavam, foi necessário rever e alterar a ficha diversas vezes, por sugestão da PC. Várias vezes foi-nos dito que a ficha de avaliação estava bem, mas muito complexa para os alunos em questão. A PC explicou que construía fichas de menor complexidade para conseguir que os alunos compreendessem as questões e também conseguissem maior sucesso. Para além disso, foi também necessário realizar várias versões da ficha, uma vez que, muitos alunos nem sabiam bem ler português. Esta situação fez-me ter consciência que nem sempre a avaliação tem que obedecer aos mesmos critérios para todo o grupo, os pontos de partida e de chegada são diferentes e os percursos de aprendizagem também não são iguais para todos. Numa turma em que os alunos têm diferentes níveis de competência linguística, é fundamental a definição estratégica de percursos de aprendizagem diferenciados que permitam progredir no currículo com vista ao sucesso escolar (Leite, 2010, p. 4).

Relativamente aos resultados obtidos nas fichas de avaliação, ainda que as nossas expectativas não fossem muito elevadas, registou-se, na ficha de português, na turma A, apenas ocorreram 3 resultados insatisfatórios (insuficiente). Na turma B, os resultados negativos foram 7 e 2 alunos obtiveram resultados bastante satisfatórios. Em HGP, verificaram-se, na turma A, 4 resultados insatisfatórios (insuficiente), sendo que os, resultados bastante satisfatórios (bom) foram 6. Na turma B, foram 5 os resultados insatisfatórios (insuficiente), o mesmo número dos resultados bastante satisfatórios (bom). Ainda que nas fichas de avaliação se tivessem verificado resultados insatisfatórios, a maioria dos alunos conseguiu obter classificação positiva no final do período.

Sendo a avaliação um momento crucial para fechar um ciclo, consideramos fundamental mobilizar os resultados das aprendizagens dos alunos para refletir de modo fundamentado sobre a problemática do PI a partir da avaliação dos objetivos. Deste modo, apresenta-se em seguida a Tabela 3 que sintetiza os objetivos do PI, os

indicadores de avaliação para cada objetivo e as atividades que concorreram para a concretização dos indicadores de avaliação.

Tabela 3.

Síntese dos objetivos do PI, Indicadores de Avaliação e Estratégias

Objetivos do projeto	Indicadores	Atividades que concorreram para os indicadores
<p>OG 1: Desenvolver competências de leitura e compreensão leitora de diferentes fontes de informação para construir conhecimento.</p>	<p>1.1. Lê textos em voz alta;</p> <p>1.2. Interpreta diferentes tipos de texto;</p> <p>1.3. Compreende o sentido dos textos;</p> <p>1.4. Organiza informação contida num texto;</p> <p>1.5. Organiza a informação de forma hierarquizada em esquemas síntese;</p> <p>1.6. Faz inferências a partir da informação contida no texto;</p> <p>1.7. Interpreta diferentes fontes de informação (fontes escritas; fontes cartográficas, vídeos, imagens e frisos cronológicos);</p> <p>1.8. Seleciona informação pertinente da fonte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de um friso cronológico; • Análise de imagens sobre as atividades económicas no século XIII; • Decalque e interpretação do mapa sobre o comércio externo português no século XIII; • Realização de uma ficha intitulada “À descoberta das palavras” com o intuito de descobrir conceitos; • Jogo de preenchimento de um texto sobre as atividades económicas no século XIII; • Realização de esquemas conceituais sobre os conteúdos abordados; • Análise e preenchimentos de fichas de apoio sobre vídeos relacionados com

		<p>os conteúdos abordados;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de um guião de trabalhos sobre os grupos sociais; • Elaboração de cartazes sobre a cultura cortesã e popular; • Sessão de leitura orientada da obra “A Viúva e o Papagaio”; • Realização de um Guião de Leitura para compreensão da obra “A Viúva e o Papagaio”.
<p>OG 2: Desenvolver competências de produção escrita.</p>	<p>2.1. Planifica a escrita de textos;</p> <p>2.2. Redige corretamente;</p> <p>2.3. Respeita as regras de ortografia;</p> <p>2.4. Respeita as regras de pontuação;</p> <p>2.5. Mobiliza vocabulários/conceitos específicos do tema do texto;</p> <p>2.6. Revê o texto escrito;</p> <p>2.7. Colabora com os colegas na planificação, textualização e revisão de texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de uma carta informal a um familiar ou amigo; • Escrita de um final diferente para a história da “Viúva e o Papagaio” com planificação, revisão e textualização; • Reescrita de um pequeno texto tendo por base a história “O menino e o barbo”; • Escrita de uma estória com planificação e textualização.
<p>OG 3: Melhorar a autonomia e a responsabilização individual pelas tarefas a desenvolver dentro e fora da sala de aula.</p>	<p>3.1. Realiza as tarefas que são propostas;</p> <p>3.2. Realiza as tarefas nos tempos definidos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de rotinas de trabalho autónomo na sala de aula;

	3.3. Revela autonomia na realização das tarefas propostas.	<ul style="list-style-type: none"> Definição de tempos para a realização das tarefas em sala de aula.
--	---	--

Fonte: Projeto de Intervenção em 2.º CEB

Assim sendo, para a concretização do primeiro objetivo geral, *Desenvolver competências de leitura e compreensão leitora de diferentes fontes de informação para construir conhecimento*, foi utilizada uma estratégia que se revelou fundamental. A estratégia foi a dinamização de sessões de leitura orientada com recurso a fichas e guiões de apoio à leitura de textos e obras. A segunda estratégia foi a leitura e interpretação de fontes diversas (fontes escritas, fontes cartográficas, vídeos, imagens e frisos cronológicos). Para a primeira estratégia a utilização das histórias infantojuvenis revelou-se um recurso fundamental. Os alunos estavam muito pouco motivados para a leitura e para a aprendizagem dos conteúdos em geral. Desta forma, através de estratégias mais ativas, com recurso a várias histórias, os alunos mostraram-se mais predispostos para a aprendizagem. É de referir que sempre que foram utilizadas histórias infantojuvenis nas sessões de leitura orientada, os alunos demonstraram interesse pelas atividades propostas e mesmo os alunos que nunca liam em voz alta, revelaram-se predispostos para isso. Para além da utilização das histórias nas sessões de leitura, estas foram também um recurso para dinamizar sessões de gramática nas aulas de Português. A utilização deste recurso nestas aulas foi uma mais valia, porque, para além de ter contextualizado a atividade, motivou os alunos para a aprendizagem dos conteúdos de gramática. Foi possível perceber que os alunos estavam motivados através dos seus comportamentos e atitudes, pois, mostraram-se mais envolvidos nas tarefas e disponíveis para a realização das mesmas. É de reforçar que os alunos nunca quiseram desistir das atividades e revelaram ter gostado muito das histórias antes da atividade.

Para o segundo objetivo, *Desenvolver competências de produção escrita*, foram tidas em conta todas as fases de produção escrita (planificação, textualização e revisão de texto). Como forma de motivar os alunos, foram dinamizadas várias estratégias e utilizadas as histórias trabalhadas em sala de aula para contextualizar e motivar os momentos de leitura. Embora nem todos os alunos tenham aderido de imediato às atividades de escrita, com o passar do tempo, muitos revelaram mais interesse e

entusiasmo por esses momentos, nomeadamente quando contextualizados após a leitura e interpretação de uma história.

No que diz respeito ao último objetivo, *Melhorar a autonomia e a responsabilização individual pelas tarefas a desenvolver dentro e fora da sala de aula*, foram aplicadas estratégias de autonomia na sala de aula e definidas rotinas. Uma das estratégias mais importantes foi a definição de tempos na realização das tarefas e a criação de um plano diário e semanal com os alunos. Os alunos demonstraram, ao longo do estágio, uma certa melhoria ao nível da concretização das tarefas dentro da sala de aula, no entanto, as rotinas de estudo em casa ainda ficaram aquém do pretendido.

Quanto à problemática do PI, *De que forma a participação ativa dos alunos nas diferentes atividades pode contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e competências histórico-geográficas?*, verificou-se que, de facto, a participação ativa dos alunos nas atividades tem impacto na aprendizagem da Língua e da História e Geografia e quando envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, os alunos revelam ter maior interesse pelos conteúdos e, dessa forma desenvolvem com mais facilidade as competências linguísticas e histórico-geográficas. Aliás, foi a partir do desenvolvimento de competências linguísticas, como a leitura e a escrita, que os alunos conseguiram construir o conhecimento previsto nos objetivos relacionados com as competências histórico-geográficas, em particular de análise e interpretação de fontes diversas.

3 PARTE II

| ' ' | | ' ' |

3.1 Apresentação do estudo

Neste ponto do relatório apresenta-se o tema do estudo, as questões problema, a problemática e, por fim, os objetivos gerais. Assim, o presente estudo emergiu da experiência vivida no âmbito da intervenção educativa no contexto de 2.º CEB. Como já referido no ponto anterior deste capítulo foram mobilizadas em sala de aula diferentes histórias para a infância nas atividades didáticas das disciplinas de HGP e de Português. A experiência vivida neste contexto, com a utilização das histórias como recurso, evidenciou haver uma tendência para um maior envolvimento dos alunos nas atividades, assim como uma ativa curiosidade sobre o conteúdo das histórias. A utilização deste recurso revelou-se importante na motivação dos alunos, evidente pelo maior interesse e envolvimento destes nas atividades que mobilizavam histórias. Destaca-se o maior entusiasmo e participação dos alunos nas tarefas, assumindo mesmo uma postura diferente na sala de aula.

Tema, problemática e objetivos gerais

Perante as evidências antes apresentadas para o grupo de 2.º CEB, e, ao mesmo tempo, o meu interesse em aprofundar as potencialidades do recurso às histórias para o ensino e aprendizagem em diferentes disciplinas, optei por definir como tema de investigação para este relatório a literatura para a infância como recurso pedagógico didático.

A grande intenção reside em perceber quais são as potencialidades da utilização da literatura para a infância no envolvimento dos alunos na construção de conhecimento, mais propriamente na área disciplinar de Estudo do Meio (EM) no 1.º CEB. A experiência didática que potencia a recolha de informação sobre o envolvimento dos alunos na construção de conhecimento em Estudo do Meio (social) a partir de histórias para a infância, foi desenhada para um 1.º ano e emergiu das seguintes questões problema:

- (a) Quais os contributos da utilização das histórias para a infância como recurso na construção de conhecimento em Estudo do Meio (social)?
- (b) De que formas as histórias para a infância são um recurso que facilita um maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem?

Partindo destas questões problema definiu-se a problemática do estudo: *A literatura para a infância quando utilizada como recurso pedagógico didático na construção de conhecimento em EM (social), potencia um maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.*

De forma a desenvolver a problemática e dar resposta às questões de investigação, foram definidos os seguintes objetivos para o estudo:

- (i) Identificar as potencialidades da literatura para a infância como recurso pedagógico e didático na abordagem aos conteúdos sociais do Estudo do Meio;
- (ii) Compreender as potencialidades da literatura para a infância na dinamização de atividades que promovem um maior envolvimento dos alunos na construção de conhecimento.

3.1.1 A literatura para a infância: recurso pedagógico didático na construção de conhecimento EM (social)

A concretização do presente estudo foi estruturada em duas etapas fundamentais: (1) a exploração do programa de Estudo do Meio do 1.º ano do 1.º CEB, na componente social e a construção das sequências didáticas; (2) a análise dos objetivos gerais definidos para o estudo a partir das propostas de exploração das histórias apresentadas nas sequências didáticas.

Conteúdos e conceitos do programa de EM (social) para a construção de conhecimento a partir de histórias para a infância

Num primeiro momento, foi necessário consultar o programa de 1.º CEB com o intuito de perceber quais os conteúdos e conceitos previsto para o 1.º ano na área do EM (social). Depois de uma análise completa ao programa, foi necessário identificar os conteúdos que poderiam ser explorados a partir das histórias para a infância. Segundo Santisteban (2011), a seleção de conteúdos em ciências sociais é uma tarefa complexa que envolve diferentes variáveis. Thornton (2008), questiona qual será a melhor forma para abordar os temas das ciências sociais:

Una educación para una vida mejor se consigue a través del énfase en las materias académicas tradicionales, lo que yo llamo el punto de vista de las ciencias sociales de los estudios sociales? Bien, basándonos en las disciplinas cuando corresponda, deberíamos hacer caso omiso a sus límites disciplinares para centrarnos directamente

en las dimensiones sociales e individuales associadas a la vida, lo que llamo el puntode vista de la educación social? (p. 16)

Antes da seleção dos conteúdos, foi feita uma pesquisa de histórias para a infância, através da consulta e análise de diferentes histórias, tais como: “Álbum de famílias” de Susana Amorim e Rute Agulhas; “As duas estradas” de Bernardo P. Carvalho e Isabel Minhós Martins; “O livros dos porquinhos” de Anthony Browne; “Era uma vez um dia normal de Escola” de Colin McNaughton, e Satoshi Kitamura; “Vamos à caça do urso” de Michael Rosen; “Tanto, tanto” Trish Cook e Helen Oxenbury; “A família C” de Pep Bruno, entre outras. Após a leitura de várias histórias e a identificação dos conteúdos que era possível explorar a partir das mesmas, atendendo a que se tratava de uma experiência didática com um 1º ano de escolaridade, a opção recaiu sobre: (i) Os membros da sua família; (ii) Os seus gostos e preferências; (iii) O seu passado próximo e (iv) Os seus itinerários. Definidos os conteúdos, foi necessário selecionar as histórias para a infância que melhor potencializavam uma abordagem dos mesmos. Desta forma e depois da análise das histórias lidas, optou-se por utilizar as seguintes: (i) “Vamos à caça do urso” de Michael Rosen; (ii) “A família C” de Pep Bruno e (iii) “Álbum de famílias” de Susana Amorim e Rute Agulhas.

A partir destas histórias foram então construídas três sequências didáticas que se apresentam em anexo (cf. Anexos V, Z e D1), cujo contributo para o envolvimento dos alunos na construção de conhecimento em EM (social) será agora melhor explicado a partir dos objetivos formulados para o estudo. Cada sequência apresentada pode ser utilizada de forma isolada, pois a sua operacionalização foi pensada de forma independente.

Histórias para a infância, potencialidades no envolvimento dos alunos na construção de conhecimento em EM (social)

Neste ponto, procuro dar resposta à problemática de partida, e às questões de investigação, a partir da análise das sequências didáticas, construídas para cada história, tendo como referência os objetivos gerais definidos para o estudo. Assim, este ponto organiza-se em dois subtópicos que correspondem aos objetivos de estudo: (i) identificar as potencialidades da literatura para a infância como recurso pedagógico e didático na abordagem aos conteúdos sociais do Estudo do Meio; (ii) compreender as potencialidades da literatura para a infância na dinamização de atividades que promovem um maior envolvimento dos alunos na construção de conhecimento.

3.1.2 Potencialidades da literatura para a infância como recurso pedagógico e didático na abordagem aos conteúdos sociais do Estudo do Meio

Os conteúdos “educativos” em Ciências Sociais, são um conjunto de saberes em permanente reconstrução, conceitos, procedimentos e atitudes/valores para compreender e atuar em sociedade. Ou seja, correspondem ao conjunto de saberes que constituem o “capital cultural” que os alunos constroem para que possam desenvolver-se como cidadãos (Henríquez & Pagès, 2011).

Ainda segundo os mesmos autores, os conceitos, definem-se como unidades cognitivas com significado que agrupam, sob uma palavra, fenómenos individuais relacionados entre si por características comuns. Os procedimentos sociais e humanos são operações ou processos que o aluno deve levar a cabo para adquirir determinados conhecimentos conceituais. Os valores, mais dificilmente associados a conteúdos, podem ser entendidos como tal quando o professor está comprometido com uma educação em atitudes democráticas, identificando como objeto de ensino valores e atitudes que decorrem da implicação dos alunos nos problemas/situações objeto de estudo (Henríquez & Pagès, 2011).

A designação “meio”, refere-se não só ao conjunto de fenómenos que constituem o cenário da existência humana, mas também à interação dos seres humanos com esse conjunto de fenómenos. O meio deve entender-se como resultado do conjunto de elementos, sucessos, fatores e processos diversos que ocorrem no espaço próximo em que nos movimentamos e, onde a vida adquire significado. Este espaço, é então aquele que a criança conhece melhor, pois resulta das suas experiências sensoriais, diretas e indiretas, porque lhe é mais familiar, porque lhe está mais próximo no tempo e no espaço (Henríquez & Pagès, 2011).

As três sequências didáticas propostas, a partir das histórias selecionadas, concorrem para o primeiro objetivo geral do estudo, na medida em que permitem a construção de um conjunto de conceitos das Ciências Sociais e, em particular, do Estudo do Meio. Assim, para a primeira, foi escolhida a história “Vamos à caça do urso” de Michael Rosen que permite explorar os conteúdos “Os membros da sua família” e “Os seus itinerários” (cf. Anexo U e V). A tabela 57, apresentada em anexo, (cf. Anexo G1) esquematiza as principais atividades previstas na sequência didática apresentada em anexo, assim como os conteúdos e conhecimentos que é possível construir em Estudo do Meio (social) a partir da exploração da história.

A partir da leitura da tabela, identificam-se os contributos da história selecionada para a construção de conhecimento em EM (social). A sequência permite explorar os conceitos relacionados com o conteúdo “família” (membros da família, relações de parentesco, práticas familiares); noções de espaço (itinerários, características dos espaços, pontos de partida e chegada, leitura de plantas e localização de espaços numa planta); noções de tempo (sequencialidades, antes de, depois de). Em termos de procedimentos a sequência didática permite monitorizar: questionamentos; construção de respostas; escuta; comunicação oral; representação gráfica; construção de cartaz/painel; argumentação; utilização de vocabulário; organização de tarefas; descrição oral; construção de esboços; escrita de frases/textos pequenos; localização em plantas; leitura de plantas e realização de percursos orientados. No que respeita aos valores, a sequência permite desenvolver valores como o respeito; a colaboração; ouvir os outros e de partilha.

Para o desenho da segunda sequência didática (cf. Anexo Y e Z) a história escolhida “Álbum de família” de Susana Amorim e Rute Agulhas, permitiu abordar o conteúdo “família” (membros/elementos da família). A tabela 58 apresentada em anexo (cf. Anexo H1) sistematiza as atividades da sequência didática e os conceitos que é possível construir a partir da história no âmbito do EM (social): composição da família; diversidade de e nas famílias; tipos de famílias e relações de parentesco; práticas e atividades em família e espaços de vivência das famílias. Em relação aos procedimentos a sequência permite desenvolver: a escuta; representação gráfica; construção de propostas; construção de esquemas conceituais; construção de cartazes/painéis; argumentação; questionamento; resposta a questões; comunicação oral; utilização de vocabulário específico; ilustração; organização de tarefas; descrição oral; construção de comentários; escrita de frases; reconto oral e comparação. No que concerne aos valores, esta sequência permite desenvolver a escuta; respeito; participação; colaboração e cooperação.

Para a última sequência didática construída (cf. Anexo C1 e D1), a história eleita foi a “Família C” do escritor PEP Bruno. Com esta história foi possível planificar atividades no âmbito do EM (social) que mobilizassem conceitos relativos à família e ao tempo (histórico): “Os membros da sua família”; “Gostos e preferências” e “O seu passado próximo”. A tabela 59 apresentada em anexo (cf. Anexo I1) sintetiza esta sequência didática, evidenciando-se que a exploração da mesma contribui para a construção de conhecimento em EM sobre os seguintes temas: a família; os elementos

da família; as relações de parentesco; árvores genealógicas; modelos de família; características das famílias; as rotinas diárias familiares; noções de tempo como sequencialidade (antes de; depois de) e também linhas do tempo. Respeitante aos procedimentos, esta sequência permite mobilizar os seguintes: escuta; representação gráfica; construção de tabelas; construção de um mural; construção de um cartaz/painel; argumentação; questionamento; resposta a questões; comunicação oral; utilização de vocabulário específico; construção de linha do tempo; organização de tarefas; construção de comentários; escrita de frases/textos; construção de árvores genealógicas; estabelecer relações. Quanto aos valores, a sequência permite desenvolver a escuta; o respeito; a participação; a colaboração; a cooperação; ouvir o outro e aceitar a crítica.

Do ponto de vista didático, as atividades planificadas a partir das histórias contribuem para a exploração de conceitos sociais fundamentais na área do EM em idades mais precoces, como é o caso do 1.º ano de escolaridade, nomeadamente noções de tempo histórico e espaço geográfico.

Relativamente à noção de espaço, foram planificadas várias atividades que contribuem para ampliar este conceito e que são tarefas que requerem memórias muito próximas dos alunos e das suas vidas, como por exemplo a exploração da história “Vamos à caça do urso” que revela a história de uma família que gostava de caçar um urso e que de forma simples e divertida mostra às crianças diferentes espaços; desenhar o percurso da família dos caçadores da história “Vamos à caça do urso”; desenhar percursos realizados em família; realização de um percurso no pátio da escola com vários desafios e representar espaços das rotinas diárias de cada um.

Arenal (2010) refere que as crianças adquirem a noção de espaço com relativa lentidão. Assim, as crianças mais pequenas apenas têm noção do espaço da sua casa, da sua rua e não fazem ideia da localidade onde vive. As crianças com seis, sete anos não reconhecem do ponto de vista geográfico o seu país. Desta forma, a criança reconhece o espaço à medida em que aprende a dominá-lo. A perceção do espaço na criança supõe a diferenciação do seu corpo em relação ao meio ambiente. Pode-se dizer, deste modo, que as noções espaciais refletem sensações corporais e estados emocionais. Visto que a criança nestas idades ainda se centra muito no seu “eu”, determinadas soluções espaciais têm que partir de descobertas pessoais. Pode-se ajudar os alunos ampliar a consciência em relação ao espaço envolvente com atividades e jogos que sejam atrativos e apresentem vários desafios (Arenal, 2010).

No que respeita à noção de tempo, Arenal (2010), diz-nos que a criança se orienta no tempo tendo em conta sinais qualitativos extratemporais. Por isso, os termos “agora”, “hoje”, “ontem” e “amanhã” podem ser usados para exprimir cada vez mais um setor distinto de tempo real. Segundo a autora “las nociones de tiempo, igual que las de espácio, surgen y se desarrollan lentamente, casi confusamente” (Arenal, 2010, p. 72). Piaget refere que entre os cinco e os oito anos de idade a aprendizagem da noção de tempo deve partir do ambiente da escola, através dos elementos históricos existentes. Assim, nesta fase de desenvolvimento das crianças é importante proporcionar atividades com recurso a narrativas dramatizadas para criar experiências emocionais. É escusado o uso de factos, pois as crianças nesta idade não têm noção de passado histórico. Assim, para uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem, os temas abordados devem aludir mais à imaginação e à sensibilidade dos alunos. Neste sentido a utilização da literatura para a infância como recurso é fundamental para o desenvolvimento da noção de tempo em idades precoces, uma vez que as histórias permitem mobilizar a imaginação dos alunos. Neste sentido, foram planificadas várias atividades que promovem o desenvolvimento da noção de tempo, neste caso de tempo próximo, como por exemplo: ordenar as sequências de acontecimentos das histórias e a elaboração de uma linha do tempo sobre a rotina diária dos alunos através de representações gráficas das ações do dia-a-dia. Também a construção de árvores genealógicas contribui para a construção de noções temporais, em particular pela ordenação espacial do mais velho ao mais novo, do que está antes de e depois de .

A exploração do conceito de família, tal como refere o programa do EM no 1.º CEB, revela-se de grande importância. É na família que a criança realiza as suas primeiras aprendizagens e constrói o seu primeiro quadro de referências, o seu capital cultural, que transporta para a sala de aula e no qual alicerça as aprendizagens que aí constrói. De acordo com Magalhães (2007), a família é um “contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades” (p. 44). Deste modo, a família assume um papel fundamental no desenvolvimento e na educação da criança. Flores (1994), refere que é no seio familiar “(...) que se solidificam aspetos tão vitais como a adaptação ao meio ambiente, a capacidade de socialização, os passos mais importantes da evolução física e psíquica, a formação moral e um sem fim de coisas mais” (p.2). A família é assim vista como o primeiro contexto com o qual a criança tem contacto e interage continuamente.

O programa refere que as noções de tempo e espaço acompanham os alunos ao longo de todos os anos de escolaridade, no entanto, estes devem ser explorados da realidade próxima para a realidade distante da criança. No primeiro ano de escolaridade estes conceitos devem ser trabalhados a partir da história da sua família, sendo que os membros das suas famílias são figuras próximas. Assim, “os factos da sua família deverão ser assinalados em linhas de tempo (construídas pelos alunos e pelo professor)” (Ministério da Educação, 2004).

Ao trabalhar a família, não importa salientar apenas os termos “família” e “pais”, pois o conceito de família engloba diferentes pessoas com as quais a criança se relaciona, podem ser os pais, mas também é importante ter em conta que a criança pode não viver com os seus progenitores. Desta forma e tal como afirma Perrenoud (2001), é preciso ter em conta a diversidade das estruturas familiares, uma vez que, na sociedade atual, a família “tradicional” deu lugar a novos tipos de famílias. Neste sentido, Villas-Boas (2001) considera que independentemente da constituição das famílias, esta deverá ser entendida como um sistema.

Enquanto conteúdo das Ciências Sociais, pensando no desenvolvimento das competências básicas para interpretar a realidade e compreender o mundo, a família revela ser um tópico fundamental. O seu conhecimento é uma busca da própria identidade que necessita de decorrer num diálogo contínuo entre o conhecido e o estranho ou ignorado, o semelhante e o diferente. É importante conhecer a nossa própria família e cultura como primeiro passo para pensar em outras realidades (Santisteban, 2011). Uma função essencial do ensino das Ciências Sociais é ajudar o aluno na reconstrução das suas conceções sobre sociedade (Santisteban, 2011) e a família é, certamente, a instituição que lhe está mais próxima e a partir da qual olham o mundo. Tal como nos refere Santisteban (2011), uma das finalidades principais da educação social na escola de 1º CEB será a passagem desta cultura vivida em família para a reconstrução intelectual. Conhecer a sua família e as famílias dos seus colegas, partilhar semelhanças e diferenças, convergências e divergências, é pois um processo de reconstrução de conhecimento social que através do diálogo, da comunicação e da representação permite dar significado ao mundo social e desenvolver uma atitude crítica perante os problemas emergentes. Estes problemas, são em muitos casos resultado de conflitos sociais, interpessoais ou entre grupos e comunidades, que emergem das diversidades que caracterizam cada um de nós e todos em geral. Alguns problemas vividos à escala local e na sala de aula, emergem da diversidade de famílias

em que os nossos alunos nascem e crescem, portanto “la enseñanza de las Ciencias Sociales debe enseñar a resolverlos” (Santisteban, 2011, p. 81). Deve ser capaz de ajudar a reconhecer que cada família tem as suas características, as suas práticas, as suas opções, os seus modos de ser e estar e que devemos estar disponíveis para as conhecer melhor, partilhar as diferenças e saber interagir com elas. Dito de outro modo, utilizar as aprendizagens construídas na escola na vida quotidiana.

A este respeito, Dias e Hortas (2017), afirmam que um dos grandes desafios e, ao mesmo tempo, um dos grandes objetivos do ensino da História e da Geografia é promover uma aprendizagem centrada no desenvolvimento de competências, “de modo a promover a formação de crianças e jovens capazes de ler e interpretar o mundo em que vivem” (Dias & Hortas, 2017, p. 647). Assim, foi igualmente uma preocupação promover o desenvolvimento de algumas das competências histórico-geográficas nas sequências didáticas construídas, tais como: (i) “localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais”; (ii) “mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações” e (iii) “mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção de conhecimento e na comunicação em História e Geografia” (Hortas & Dias, 2017, p. 648). A primeira competência seria desenvolvida sobretudo quando os alunos eram solicitados a localizar pontos em mapas, desenhar diferentes espaços, construir linhas de tempo e apresentar sequencialmente determinados acontecimentos das histórias exploradas. A segunda e a terceira competências são desenvolvidas em quase todas as sessões, pois é intencionalidade da proposta didática que os alunos mobilizem conteúdos e conceitos histórico-geográficos, assim como o vocabulário próprio da História e Geografia para questionar, analisar situações, problematizar e comunicar nas mais diversas formas (escrita, oral, gráfica).

3.1.3 Potencialidades da literatura para a infância na dinamização de atividades que promovem um maior envolvimento dos alunos

A principal intenção subjacente ao desenho das sequências foi criar atividades em torno das histórias para a infância que pudessem centralizar no aluno o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, acreditamos que será possível envolver os alunos na construção do seu percurso de aprendizagem, atribuindo-lhes a responsabilidade pelos processos inerentes a este percurso. Assim, os princípios da pedagogia ativa

estiveram subjacentes à planificação de cada sequência, pois consideramos que estes orientam o professor para práticas que promovem momentos e atividades em que o aluno participa ativamente, envolvendo-se na construção do seu conhecimento. Tal como refere Moedas (2000), o professor só será capaz de promover as aprendizagens dos alunos se o ambiente educativo for suficientemente motivador e promotor de aprendizagens significativas.

Posto isto, as sequências de atividades propostas neste estudo refletem estratégias de ensino-aprendizagem que se situam numa perspetiva socio-construtivista da aprendizagem em que os alunos se assumem como protagonistas em todo o processo de construção do conhecimento. Pretende-se promover, deste modo, “metodologias de trabalho activas [*sic*], construtivistas, que impliquem a criança em processos de investigação” (Vasconcelos, et al., 2010, p. 12), em que os alunos se assumem como “atores envolvidos no cenário da educação” (Pereira & Santos, 2013, p. 5). Para além das atividades centradas nos alunos, a utilização da literatura para a infância configura-se como um fator de motivação para a aprendizagem, pois tal como refere Fernandes, citado por Veloso (2003), o uso da literatura para a infância na sala promove aprendizagens significativas e o livro ao ser usado para contar as histórias permite o desenvolvimento da criança, assim como a aquisição de competências que ajudam na compreensão do mundo, promovendo aprendizagens emocionais e cognitivas. Segundo Egan (1994), as histórias para a infância têm funções educativas importantes porque permitem que os alunos sejam capazes de contextualizar as suas aprendizagens, atribuindo-lhes sentido. Outro aspeto, bastante importante, relacionado com o uso da literatura para a infância na sala de aula, é que esta permite que criança entre em contacto com o seu mundo imaginário e se divirta enquanto aprende. Quando mobilizadas como recurso na área do EM as histórias para a infância conseguem tornar os conteúdos mais apelativos, relevantes e significativos para a criança, tornando ainda possível uma abordagem que cruza as várias áreas disciplinares.

Em anexo (cf. Anexo J1), apresenta-se uma tabela síntese em que é possível ler a relação entre os objetivos específicos das sequências didáticas propostas a partir das histórias para a infância e a promoção de um ensino em que os alunos se assumem como os próprios protagonistas (cf. Tabela 60) do processo de ensino-aprendizagem.

Pela leitura da tabela (cf. Anexo J1) é possível verificar de que forma os vários objetivos contribuem para a promoção de um ensino centrado no aluno. No âmbito dos procedimentos, todos os objetivos mencionados evidenciam a participação dos alunos

nas atividades, pois são eles que constroem, preparam, contribuem, participam, representam, desenham, leem, criam, corrigem, etc. Os verbos que iniciam a definição de cada objetivo explicitam que a complexidade de cada ação proposta está além do nível elementar do definir ou memorizar, desafiando os alunos a: Construir, Comunicar, Contribuir, Colaborar, Preparar, Representar, Recontar, Questionar, Apresentar, Participar, Partilhar, Manipular, Localizar e Criar.

No âmbito das atitudes, pretende-se uma aprendizagem da cidadania na cidadania ou seja, que os alunos experienciem as situações e a partir delas sejam os construtores dos seus próprios valores, ou seja que aprendam a colaborar com os seus colegas, que consigam trabalhar em grupo, que respeitem os outros, que consigam expor as suas opiniões e também questionar os colegas e o professor. Neste sentido, os alunos são desafiados a: Colaborar, Participar, Respeitar, Saber ouvir, Argumentar e Ajudar.

Criar um ambiente pedagógico desta natureza permite interações e relações que sustentam atividades e projetos coletivos e permitem à criança uma participação democrática, sendo construtora do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Vinagre,2017). Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (s.d.), a democracia na sala de aula está presente nas intencionalidades educativas e no quotidiano participativo vivenciados por todos os intervenientes. Assim, é essencial que uma pedagogia de participação ativa assegure, simultaneamente, que “realiza o ator social em contexto, com formas de participação recíproca, e o autor pessoal em crescimento, que é um sujeito autónomo, com expressão e iniciativa próprias”. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, s.d., p. 23). Através das atividades apresentadas nas sequências didáticas pretende-se dar reconhecimento à criança no que respeita aos seus direitos de provisão, proteção, participação em que o professor estará disponível para apoiar, autonomizar e estimular os seus alunos. Para além da promoção do protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem pretende-se também que estes consigam ser cidadãos capazes de respeitar os outros em qualquer que seja o contexto.

3.2 Revisão da literatura

No processo investigativo, a revisão de literatura e o enquadramento teórico são fundamentais, uma vez que, “uma boa revisão da literatura potencia a credibilidade da investigação ao relacionar e conectar a investigação prévia com o problema objeto da

investigação” (Coutinho, 2015, p. 59). Assim, na problemática definida para o presente estudo identificaram-se quatro questões orientadoras do percurso investigativo: (i) O que são histórias para a infância ou literatura para a infância? ; (ii) O que significa motivar para aprender? ; (iii) Qual o contributo das histórias na aprendizagem? ; (iv) Qual o contributo das histórias na aprendizagem do Estudo do Meio? É nestas grandes questões ou linhas de investigação que se baseia a revisão da literatura que se apresenta.

3.2.1 Literatura para a infância

O conceito de literatura para a infância tem sido discutido por vários autores ao longo do tempo que o definem de acordo com diferentes pressupostos. Segundo Fontes (s.d.),

“há os que defendem que é objeto escolhido pelo seu próprio leitor, outros dizem que é objeto de formação de um agente transformador da sociedade e, por fim, há aqueles que questionam o facto da Literatura Infantil e/ou de esta ser entendida como menor” (p.4).

Segundo Veloso (1994), citado por Fontes (s.d.), até aos anos 70, a Literatura para a infância era encarada como um subproduto literário menor, associado à ideia de infância. No entanto, o autor considera que este género literário é único e especial, por ser exatamente destinado a um público específico, que tem de respeitar uma forma e um conteúdo específico. Assim, o autor define Literatura para a infância como um:

“texto de extensão mais reduzida, certa abundância de diálogos, protagonista frequentemente jovem, um certo optimismo implícito, linguagem de acordo com a competência linguística da criança, simplicidade diegética, o fantástico e a magia como componentes significativas, o respeito por determinadas convenções, tais como fórmulas relativas ao tempo (Era uma vez..., No tempo em que os animais falavam...) e ao espaço (Num país muito longínquo)” (p. 4).

Outros autores destacaram-se sobre o estudo da literatura infantojuvenil, refletindo sobre o próprio conceito, a sua origem e evolução. Pesquisas neste âmbito revelam que uma das principais discordâncias se prende com o próprio termo “literatura infantil”, existindo diferentes nomenclaturas por todo o mundo. É de referir literatura para as crianças, que provém do Francês – *littérature pour les enfants*; a literatura para crianças e jovens, proveniente do espanhol – *literatura para niños y jóvenes*; a literatura infanto-juvenil, adotada pelo Brasil e literatura para a infância ou literatura infantil, ambas

comuns no nosso país. Relativamente às nomenclaturas que utilizam como termos literatura infantil e juvenil, Gomes (1979), refere que “o adjetivo infantil seria se as obras fossem escritas por crianças, como literatura juvenil, escrita por jovens” (p.11). Por outro lado, Barreto (2002), considera que a literatura infantil “continua a imperar entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança” (p. 305).

Posto isto, parece existirem algumas contradições na definição deste conceito, sobretudo no que diz respeito ao seu estatuto e destinatário preferencial. Soriano, apresenta uma primeira tentativa de clarificação do conceito, que interpreta a literatura para a infância como:

uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta. (Soriano, 1975, p. 185).

Este autor revela alguma preocupação relativamente às características específicas do destinatário e o seu estágio de desenvolvimento. Assim, e segundo Bastos (1999), os textos para crianças devem seguir um conjunto de características adequadas à condição particular das mesmas. Mais tarde Cervera (1991), defende que qualquer definição de literatura infantil deverá sempre cumprir duas funções básicas e complementares: por um lado, deve ter um carácter integrador, garantindo que tudo o que é literatura infantil não é deixado de fora; por outro lado, deve também ser seletiva, garantindo que se trata mesmo de literatura. Cervera (1991), refere ainda que a literatura infantil deve ter um rigor literário, artístico e lúdico, que vá ao encontro das necessidades e dos interesses do público mais novo.

Cervera (1991), apresenta na sua obra três categorias distintas de literatura infantil: (i) literatura adquirida; (ii) literatura criada para crianças; e, (iii) literatura instrumentalizada. A primeira diz respeito a todas as obras que, inicialmente, tinham como público alvo os adultos, mas que, com o passar do tempo, as crianças se foram apropriando delas. Falemos assim dos contos tradicionais de transmissão oral e do folclore. A segunda, literatura criada para crianças, diz respeito a todas as obras que foram criadas especificamente para crianças, tendo em conta as suas características. Por fim, a literatura instrumentalizada reúne um conjunto de livros com uma finalidade didática, como é o caso dos dicionários, enciclopédias e livros de imagens. Gomes

(1979), refere assim que “há quem defenda o conceito de que literatura é só uma, e que os livros para crianças, com qualidade de escrita, se podem pôr a par dos livros que os adultos lêem” (p. 11). Refere, no entanto, que, “para a infância, são necessárias características especiais que dizem respeito aos temas e às linguagens (p. 11).

Neste sentido, Ramos (2007), define literatura para a infância como “produção literária que tenham um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo por uma determinada faixa etária” e que, “apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concedida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos” (p. 67). Segundo Novaes (1984), a literatura infantil é antes de mais literatura e, por isso, é arte. Assim, ao falar-se de literatura infantil terão de estar patentes os conceitos de cultura e sociedade, já que esta é uma manifestação de arte que permanece ao longo dos anos. Através da literatura a criança toma consciência do mundo que a rodeia e das relações que estabelece com outros, ou seja, com tudo aquilo que é cultura.

Assim e segundo Fillola (1999), citado por Brito (2003), a literatura infantil “é um conjunto de produções de carácter literário artístico com aspetos em comum com outras produções literárias e também com produção, noutros códigos semióticos a que se tem acesso em etapas iniciais de formação linguística e cultural” (p.78). Nesta linha de pensamento, Aguiar e Silva (1989) referem que os conceitos de literatura se apresentam cada vez mais com maior relatividade em termos pragmáticos, uma vez que, “o texto literário proporciona uma consciência, uma destreza metalinguística e metatextual que nenhum outro tipo de texto pode proporcionar” (p. 41). Em contrapartida, para Parafita (2002), o conceito de literatura para a infância diz respeito a “toda a produção editorial que visa a informação e a formação da criança, no que respeita ao traquejo da língua, desenvoltura intelectual e sensibilidade estética (p. 208).

Em suma e chegando a consenso, Brito (2003), define literatura infantil como “literatura escrita para crianças que tem em consideração as especificidades do público a que se dirige, e também, a literatura que, apesar de não ter sido, originalmente, criada para crianças, tem sido ao longo dos tempos “adquirida” por estas” (p. 79).

3.2.2 Motivar para aprender

Atualmente, a palavra “motivação” é uma das palavras mais frequentemente usada pelos professores para justificar quer o insucesso quer o sucesso dos alunos. Muitos professores colocam em primeira instância a “falta de motivação” como o principal obstáculo à compreensão e aprendizagem dos conteúdos. Segundo Pereira (2013), motivação provém do latim *movere* e designa “aquilo que se move”. Associados à motivação estão os processos de pensamento, a linguagem, a aprendizagem, a memória, a emoção e a personalidade.

Devido à complexidade deste conceito, não tem sido fácil defini-lo, embora haja inúmeras teorias sobre o mesmo, mas sem consenso. Para Pereira (2013), a motivação é “um estado interno que ativa, direciona e mantém comportamentos” (p. 448). Através do estudo da motivação tenta-se perceber o que leva à mudança de um comportamento, por que razão se inicia e se termina uma tarefa, qual a energia que leva a essa mudança. Segundo Weiner (1992), os conceitos incentivo, ativação, impulso, necessidades e motivos caracterizam todo o ciclo motivacional e estão por isso associados à definição de motivação. O ciclo motivacional pressupõe uma necessidade, seja ela psicológica ou fisiológica, e que dá origem a um impulso. Por sua vez, este impulso origina no ser humano a adoção de um determinado comportamento que leva o sujeito a atingir um objetivo ou meta.

Alguns teóricos têm-se esforçado para classificar as motivações. Deste modo, considera-se que as motivações podem organizar-se em três tipos: (i) fisiológicas; (ii) combinadas; e (iii) sociais e cognitivas. As motivações fisiológicas dizem respeito à necessidade de comer, dormir, beber, entre outras. As combinadas dizem respeito aos comportamentos sexuais, maternais, etc. Por fim, as motivações sociais e cognitivas relacionam-se com afiliação, realização, necessidade de poder, obtenção de conhecimento, entre outros. Para além destes tipos de motivação, são também tidos em conta dois tipos de motivos: os primários e os secundários.

Os motivos primários são considerados inatos e por isso dizem respeito à fome, à sede, à necessidade de respirar, a necessidade de evitar ser magoado, a necessidade de manter uma temperatura ideal, de defecar e urinar, de descansar ou dormir, a necessidade de atividade e a necessidade de reprodução (Pereira, 2013). Por sua vez, os motivos secundários correspondem a necessidades sociais. Estes motivos estão geralmente associados aos motivos primários de uma forma mais ou menos complexa.

Em contexto escolar é fundamental falar-se em dois tipos de motivação, a motivação extrínseca e motivação intrínseca, assim como salientar alguns aspetos da motivação que interferem com o processo de ensino e aprendizagem. Na opinião de Gutiérrez (1986), a investigação no âmbito da motivação permite explicar, prever e orientar a conduta do aluno em contexto escolar. A forma como os alunos explicam as suas vitórias e fracassos relaciona-se com a motivação, pois a maior ou menor predisposição para determinada ação leva um indivíduo a agir de determinada forma (Weiner, 1979; Bzuneck, 2001; Cavenaghi, 2009). Em contexto educativo, a motivação é observável através dos comportamentos dos alunos em sala de aula. Um aluno motivado inicia rapidamente uma tarefa e demonstra empenho, esforço, persistência e verbalizações (Stipek, 1998; Prinrich, 2003). De acordo com Nieto (1985), citado por Ribeiro (2011), a maioria dos psicólogos define motivação como um processo que tenta explicar fatores de ativação, direção e manutenção da conduta, face a um objetivo desejado, podendo assumir duas formas consoante os fatores que o desencadeiam: motivação extrínseca e motivação intrínseca.

A motivação extrínseca está intimamente relacionada com fatores exteriores enquanto que na motivação intrínseca os fatores dependem exclusivamente do sujeito em si próprio. Segundo Tapia (1997), a motivação extrínseca está relacionada com metas externas, ou seja, a pessoa comporta-se de certa forma com um único intuito: receber uma recompensa ou evitar qualquer punição. É frequente que, nestas situações, o indivíduo se preocupe somente com a sua imagem e com o seu eu. Por sua vez, a motivação intrínseca está normalmente ligada a tarefas que satisfazem por si só o próprio indivíduo e, por isso, correspondem-lhes metas internas. Diversos autores identificam as metas externas como metas de rendimento e as metas internas como metas de aprendizagem (Arias, 2004).

De acordo com Fontaine (1990) e Arias (2004), face às tarefas escolares, os alunos motivados intrinsecamente pretendem desenvolver as suas competências, enquanto que os alunos motivados por fatores extrínsecos têm como principal objetivo obter resultados positivos. Fontaine (1990), explica que alguns alunos reagem por um aumento de esforço, de persistência e de maior envolvimento nas tarefas, no entanto, muitos outros tentam fugir das tarefas demonstrando comportamentos de inibição. Fruto destes dois tipos de comportamento resultam produtos escolares diferentes, mais satisfatórios no primeiro do que no segundo.

A perspectiva Behaviorista dá mais ênfase à motivação extrínseca, enquanto que as abordagens cognitivas e humanistas dão maior importância à motivação intrínseca. Alguns estudos indicam que a motivação intrínseca e autorregulada é mais eficaz para evitar comportamentos indesejados (Lepper, Henderlong & Gingras, 1999).

Em suma, para qualquer situação da vida podem ser realizados desafios com sucesso se forem tidos em conta os dois tipos de motivação. Deste modo, no processo de ensino e aprendizagem, ambas as motivações são muito importantes.

Motivação na sala de aula

A motivação, quando associada aos processos de ensino e aprendizagem ganha uma importância maior, porque para um indivíduo aprender é necessário que este esteja motivado cognitivamente, emocional e comportamentalmente na realização das atividades escolares (Pereira, 2013).

Tendo em conta as teorias mais relevantes no estudo da motivação, importa perceber quais são os processos motivacionais, ou seja, o que motiva os indivíduos, assim como quais são os fatores motivadores. A explicação mais consensual sobre a origem da motivação relaciona-se com a satisfação das necessidades humanas. Maslow (1970), propõe uma teoria em que as necessidades humanas se encontram organizadas de forma hierárquica, dispostas por vários níveis de acordo com o grau de importância. Na base da pirâmide encontram-se as necessidades mais básicas e primárias (necessidades fisiológicas) e no topo as necessidades mais elevadas (necessidades de autorrealização). As primeiras dizem respeito à alimentação, respiração e repouso. Seguem-se as necessidades de segurança e depois as necessidades sociais (interação social, amizade e de afeto). Por fim, surgem as necessidades de estima (autoapreciação, autoconfiança, aprovação social, prestígio e consideração). No topo da pirâmide situam-se as necessidades de autorrealização que se relacionam com a realização completa do potencial pessoal do indivíduo, cujo grau de concretização varia consoante o contexto e vivências.

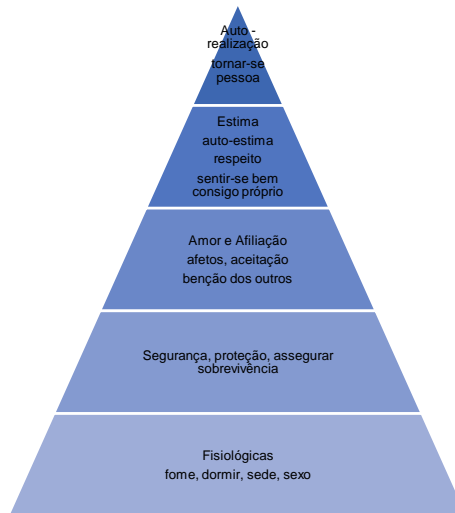


Figura 1. Modelo de motivação apresentado por Maslow (1970)

Focando agora na motivação propriamente dita no processo de ensino e aprendizagem, a psicologia tem contribuído bastante para a explicação dos comportamentos de realização e de sucesso. Neste âmbito distinguem-se duas teorias distintas: a teoria da orientação para objetivos (Ames, 1992; Blumenfeld et al., 1992; Weiner, 1992), desenvolvida no âmbito da psicologia educacional e do desenvolvimento e a teoria da orientação de objetivos (Bandura, 1988; Locke & Lantham, 2002), no âmbito da psicologia social, gestão e psicologia clínica.

Em comportamentos orientados para objetivos, o indivíduo tem consciência da sua condição atual e ideal, ou seja, aquela que deverá atingir. Neste sentido, os objetivos motivam a pessoa a agir para que atinja a condição em que deseja estar (Pereira, 2013). A definição de objetivos ajuda o indivíduo a direcionar a sua atenção na realização da tarefa, afastando fatores de distração, potenciando o esforço, aumentando a persistência e promovendo o desenvolvimento de novos conhecimentos e estratégias.

A teoria da orientação por objetivos pressupõe quatro tipos de objetivos: (i) de aprendizagem; (ii) de desempenho; (iii) de evitamento de trabalho; e (iv) sociais. De acordo com Dweck (2000), Schunk e Swartz (1993), a distinção mais comum entre estes objetivos faz-se entre os de aprendizagem e de desempenho. Assim, os objetivos de aprendizagem relacionam-se com a atenção dos estudantes nos processos e estratégias que os ajudam a adquirir capacidades e a melhorar as suas competências. Os alunos que utilizam este tipo de objetivos são pessoas persistentes e que têm pouca tendência para desistir. São também pessoas que procuram ajuda apropriada quando precisam e utilizam estratégias cognitivas adequadas. Os objetivos de desempenho

incidem sob a atenção que os alunos dispensam para concretizar uma tarefa. Este tipo de objetivos não se centra na importância do progresso e nas estratégias, valoriza antes a avaliação que os outros atribuem ao seu desempenho.

Para além deste tipo de alunos, existem também aqueles que preferem evitar o trabalho, para estes interessa realmente concluir as tarefas sem grande esforço. Por fim, importa também referir os objetivos sociais que incluem as necessidades e os motivos que têm diferentes implicações na aprendizagem, que podem ajudar ou prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, como é caso de pertencer a um grupo de pares.

É de extrema importância clarificar que estes objetivos são utilizados em simultâneo e cabe a cada individuo geri-los em conformidade com as tarefas que tem de desempenhar. Segundo Bandura (1997), além dos objetivos, outro aspeto fundamental e que contribui para a motivação é o *feedback*. O *feedback* potencia o aumento da autoconfiança, o pensamento analítico e o desempenho (Bandura, 1997).

A teoria dos objetivos tem, de facto, uma grande importância na motivação em contexto de sala de aula. O professor tem naturalmente um papel fundamental na medida em que é a pessoa que faculta aos alunos os objetivos da aprendizagem. Desta forma a definição de objetivos e estratégias revela ser um instrumento primordial da aprendizagem autorregulada (Zimmerman, 1998; Bessa, 2006), “enquanto mecanismo pró-ativo da motivação no ensino e na aprendizagem” (Pereira, 2013, p.465).

Os alunos podem ter dois tipos de comportamentos em sala de aula já discutidos na secção anterior. Assim, quando os alunos têm como objetivo pessoal a aprendizagem dos conteúdos abordados em sala de aula, e não apenas a conclusão de tarefas ou a obtenção de determinado resultado, irão empenhar-se, investindo tempo e energia psíquica em diversas atividades mentais. De acordo com Ribeiro (2011), é de extrema importância a interação entre as dimensões cognitiva e afetiva na aquisição de conhecimentos, favorecendo claramente a obtenção de melhores resultados. Quando o aluno toma consciência da natureza do saber e do seu potencial para aprender ganha uma autoconfiança necessária ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Por este motivo, segundo Tapia (1997), não é possível ensinar a pensar se não se trabalhar a motivação. Para este autor querer e saber pensar são condições pessoais necessárias para a aquisição e aplicação de conhecimentos.

Posto isto, o professor tem um papel fundamental em promover a motivação na sala de aula. Para tal, é muito importante que consiga atuar ativamente ensinando o

aluno a pensar e ao mesmo tempo a melhorar a motivação para aprender (Tapia, 1997). Neste sentido, o professor terá de promover um ambiente propício, em que o aluno se possa sentir ouvido e ativo, pois a motivação não é apenas uma característica do aluno, tendo de ser também construída e mediada pelo professor na sala de aula (Boruchovitch, 2009). Para isso, o professor tem de ter em conta a individualidade de cada aluno e os materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula. Mais do que a qualidade dos materiais, o professor deve ter sempre em conta as características do aluno pois, segundo Diaz e Kempa (1991), citados por Ribeiro (2011), mesmo que as estratégias didáticas sejam as melhores, se os alunos não estiverem envolvidos e motivados, essas mesmas estratégias não irão funcionar. Posto isto, os mesmos autores afirmam que existem quatro tipos de alunos: os que procuram sucesso; os curiosos; os conscienciosos e os socialmente motivados. O ideal seria os professores conseguirem gerir toda esta diversidade de estilos motivacionais na sala de aula (Neto, 1996). Assim como existe tanta preocupação quanto aos conhecimentos prévios dos alunos também deveria haver em relação às características motivacionais dos alunos. A título de exemplo, os alunos socialmente motivados trabalham melhor em grupo e os alunos curiosos apresentam facilidade na resolução de problemas.

Em suma, o sucesso das estratégias de ensino resulta, não da estratégia em si, mas da interação entre a própria estratégia e as características individuais dos alunos, sobretudo, com os estilos motivacionais e cognitivos. Assim, a motivação do aluno para a participação em determinadas atividades de ensino, não depende só de fatores intrínsecos. É da responsabilidade do professor contribuir para o envolvimento dos alunos nas aprendizagens, encontrando estratégias capazes de mobilizar todos os alunos, promovendo na sala de aula a motivação, seja ela extrínseca, intrínseca ou combinada.

Estratégias de intervenção na promoção da motivação dos alunos

Tendo em conta alguns problemas de sucesso e realização, com implicações na motivação dos alunos, surgiram algumas estratégias de intervenção cognitivo-comportamentais que têm como intuito o estudo da motivação em contexto de ensino e aprendizagem. Segundo Pereira (2013), essas estratégias são as seguintes: (i) autorregulação; (ii) apoio entre pares; e (iii) efeito Pigmalião.

A aprendizagem autorregulada tem sido estudada por várias perspetivas teóricas, com o intuito de demonstrar a forma como os alunos podem estar envolvidos

no processo de ensino-aprendizagem (Schunk, 2000). Considera-se, deste modo, que os alunos autorregulados contribuem ativamente na construção dos seus próprios objetivos de aprendizagem e por isso não são apenas recetores passivos de conhecimento. De acordo com Pereira (2013), a autorregulação tem origem em fatores metacognitivos. Quer isto dizer que o estudante tem consciência das suas limitações e das capacidades escolares gerais. A metacognição refere-se, também, “ao conhecimento acerca de como regular o envolvimento pessoal as atividades, otimizando processos e resultados de aprendizagem” (Pereira, 2013, p. 479). Pressupõe também a ativação da motivação intrínseca, desenvolvendo no individuo a autovalorização pessoal.

Bessa (2006) identifica cinco características dos estudantes autorregulados: (i) são conhecedores; (ii) estratégicos; (iii) motivados; (iv) reflexivos; e (v) responsáveis. A autorregulação é um processo cíclico e compreende três fases: (i) a planificação; (ii) o controlo; e (iii) a verificação. O modelo de Zimmerman (2000), ilustra os processos que fazem parte dessas três fases, designadas por previsão, controlo dos desempenhos e decisão e autorreflexão. A fase de previsão diz respeito ao ponto de partida para a aprendizagem, ou seja, tudo o que leva um individuo a realizar determinada tarefa. A fase de controlo e desempenho inclui os esforços que ocorrem durante o processo de aprendizagem que afetam a concentração e os desempenhos, como focar atenção para as tomadas de decisão, o diálogo interno e as representações mentais, o autocontrolo e a automonitorização. Por fim, a fase de autorreflexão corresponde aos processos que ocorrem depois dos esforços de realização das tarefas. A reflexão feita influencia as reações acerca das experiências de cada individuo. Além disso, estas reflexões influenciam as previsões respeitantes a futuros esforços, completando-se, desta forma, o ciclo da autorregulação.

A segunda estratégia de intervenção na promoção da motivação nos alunos diz respeito ao apoio entre pares. Segundo Pereira (2013), esta estratégia poderá ser uma mais-valia porque realça a questão da participação em tomadas de decisão reais. De acordo com a mesma autora, os sistemas de apoio entre pares dividem-se em dois grupos:

“no âmbito do apoio emocional, baseado no conceito de *befriending* (capacidade de ser empático); na medida e resolução de conflitos e em abordagens baseadas no aconselhamento (*peer counselling*); e no âmbito da educação e informação, concretamente o *peer tutoring*

(tutorado), *peer education* (onde se pode inserir o *peer teaching*) e mentorado (p. 481).

Segundo Pereira (2006), Pereira e Williams (2001), a colaboração entre pares tem demonstrado ser uma vantagem. Alguns trabalhos no âmbito de *peer counselling* demonstraram que o processo de entreaajuda com os pares é também um processo de autoajuda e desenvolvimento pessoal para aquele que ajuda.

Por fim, a última estratégia, efeito Pigmalião, surge com o intuito de fazer as outras estratégias terem sucesso, visto que um professor deve ter em conta as especificidades de cada aluno. Ter em conta as características de cada aluno não é uma tarefa fácil, pela dimensão das turmas e do trabalho extraordinário dos professores, no entanto, é extremamente importante porque possibilita o sucesso dos objetivos de aprendizagem. Embora com condicionantes, muitos autores referem que o efeito Pigmalião é promotor de motivação em contexto escolar.

Segundo Pereira (2013), sustentada na origem mitológica do conceito, um professor deve ser um Pigmalião, apaixonar-se pela sua obras que são os alunos, com o intuito de incentivar a atuação de docentes “enquanto agentes ativadores do desenvolvimento humano” (p. 483).

3.2.3 Contributos das histórias na motivação para a aprendizagem

A Literatura para a infância nas diversas áreas do currículo

As histórias para a infância, veículo da Língua Portuguesa, têm um grande impacto na vida da criança desde o seio materno. A Língua Portuguesa assume, desta forma, um papel fundamental na vida das crianças ao corresponder às suas necessidades psicológicas, educativas, sociais e culturais, presentes nos diferentes contextos em que a criança se insere. Ainda antes da chegada à escola, a criança tem contacto com a sua língua e, portanto, apresenta-se como um ser portador de competências linguísticas. A chegada à escola e o contacto com o ensino formal é um passo fundamental na vida da criança, uma vez que lhe permite o aperfeiçoamento das competências linguísticas adquiridas anteriormente. Em Portugal, no que concerne à aprendizagem da língua materna e da leitura e, especialmente no que diz respeito ao uso da literatura para a infância, o Ministério da Educação (s.d.) refere que “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário visa assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando a aquisição de conhecimentos basilares que

permitam o prosseguimento de estudos.” Importa também rever outros documentos orientadores que fazem referência a este género literário. Nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar há uma notória preocupação em abordar a leitura, uma vez que este documento defende que a leitura de histórias pelos educadores e posteriormente a narração das mesmas pelas crianças, contribui para o desenvolvimento das competências de leitura na criança e para o desejo de aprender a ler. De acordo com Ferreira (2015), “a importância da abordagem à leitura deve-se ao facto de muitas crianças em contexto familiar já contactarem com a leitura e reconhecerem a sua função” (p. 9) , por isso, é nesta etapa que o educador tem a missão de reforçar os laços entre a criança, o livro e as histórias. Por esta razão, vem expresso nas Orientações Curriculares da Educação que:

há que tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades. (...). Esta abordagem situa-se numa perspetiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente (...) é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. (...) O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 69).

Posto isto, é possível afirmar que a Literatura para a infância marca esta etapa da vida das crianças porque prepara e incentiva para o gosto pela leitura podendo, mais tarde, contribuir para as diferentes áreas do currículo. De acordo com Fernandes (2015), o uso da literatura na sala de aula potencia aprendizagens significativas e “o livro ao ser usado para contar histórias, proporciona o desenvolvimento da criança, a aquisição de competências que ajudam a compreender o mundo e promove aprendizagens emocionais e cognitivas (Fernandes, citado por Veloso, 2003, p. 25).

A partir da análise feita aos diferentes documentos orientadores pode-se concluir que existe tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico uma preocupação direccionada para a leitura, com o intuito de despertar um maior interesse das crianças pelos livros para a infância, pondo-a ao serviço das diferentes áreas do currículo. A Literatura pode assim surgir na sala para recapitular algum tema ou até mesmo para introduzir novos temas e questões. Enquanto constroem novos conhecimentos, as crianças são também estimuladas para o prazer da leitura e até mesmo da escrita.

O Programa e Metas de Português no Ensino Básico (2015) apresenta um domínio próprio de Iniciação à Educação Literária, que pretende desenvolver hábitos de leitura, apoiar na escrita, desenvolver o sentido crítico, entre outros aspetos. De acordo com Lourenço (2011), através da Literatura Infantil, a criança “tem possibilidade de expandir os seus horizontes, numa pluralidade de perspetivas (cognitiva, linguística e cultural), encontrando raízes para uma adesão frutificante e afetiva à leitura e deste modo desenvolver um conhecimento singular do Mundo” (p. 20).

Segundo Correia (2014), a literatura abrange todo um conjunto de temas transversais a todas as áreas do currículo, permitindo a exploração dos mesmos através deste género literário. Para Martins (2011), a articulação entre a Literatura Infantil e as restantes áreas do currículo é bastante produtiva e enriquecedora na formação e desenvolvimento literário, cívico e até mesmo relacional das crianças.

Embora a Literatura Infantil sirva todas as áreas do currículo, é notória uma maior incidência desta prática na disciplina de português, uma vez que, é no programa desta disciplina que mais se fala de Literatura para a Infância. No entanto, independentemente da área escolhida para explorar, o professor não só deve selecionar livros que motivem e estimulem o gosto e o prazer de ler como obras com qualidade literária que permitam a exploração de temas diversos emergentes das áreas curriculares previstas. Desta forma, os livros para a infância constituem-se como um recurso estratégico fundamental com potencialidades para ser mobilizado pelo professor no dia-a-dia.

Motivar para a leitura

A leitura é uma competência fundamental que deve ser desenvolvida desde cedo, pois permite uma aprendizagem transversal em todas as áreas do currículo e é usada diariamente nas atividades realizadas na sala de aula. Antes de mais importa perceber o conceito de leitura, como processo complexo. Segundo Castanho (2002), aprender a ler é muito mais que aprender a decifrar palavras:

“aprender a ler não passa pelo exercício mecânico de tradução de uma mancha gráfica para um conjunto de sons audíveis. Presentemente os grandes desafios que se colocam à educação são: ensinar a ler criticamente; ensinar a ler e criar hábitos de leitura” (p. 43).

Seguindo a mesma lógica, Araújo (2013) afirma que as crianças devem ler diversos tipos de texto, debater e discutir sobre os mesmos. As crianças “reagem oralmente ou por escrito aos textos e participam em momentos de leitura, pois as

crianças que leem ou ouvem ler acumulam conhecimentos, não só sobre o conteúdo trabalhado, como também sobre o modo como a linguagem funciona”(p. 33). Desta forma, os mais novos irão entender a versatilidade da leitura e a sua importância no seu dia-a-dia, podendo ainda interessar-se mais pela leitura, tendo motivos para querer aprender a ler. Por esta razão, os professores têm um papel fundamental em estimular e promover nas crianças o gosto pela leitura, sem as esforçar para a aprendizagem, mas, proporcionando situações, em que estas reconheçam vantagens em ler.

A escola, como agente principal das aprendizagens, deve “adaptar práticas pedagógicas consoante os interesses e necessidades das crianças, para que estas se desenvolvam o mais harmoniosamente possível (Ferreira, 2015, p.9). De acordo com Moreira (2014), esta ideia serve também para que os alunos se sintam motivados na exploração de diferentes temas e livros que os encaminhe para a construção de conhecimento e que sintam gosto por ler. Para tal, os professores devem realizar leitura de histórias que sejam do interesse das crianças. É fundamental que exista na sala de aula uma biblioteca para que as crianças possam escolher livros livremente. Esta prática não deve ficar somente focada no livro e, por isso, o professor deve disponibilizar vários suportes de leitura: livros de histórias; livros de viagens; livros sobre animais e plantas; livros de receitas; livros de banda desenhada; dicionários; revistas infantis; jornais; manuais; enciclopédias; livros de poemas, de canções, de adivinhas, revistas de palavras cruzadas, listas telefónicas, regras de jogos, entre outros (Martins & Niza, 1998). Como refere Moreira (2014), a escola deve “proporcionar ocasiões e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual, promovendo desta forma a leitura e a promoção de obras que vão ao encontro das expectativas dos alunos” (p. 46).

A Literatura para a infância na sala de aula

Os livros para a infância têm-se tornado um recurso bastante apreciado por professores e alunos, porque o facto de ouvir histórias permite que a criança entre num mundo imaginário e se divirta enquanto aprende. As histórias são desta forma um grande aliado do processo de ensino-aprendizagem. Silva (2009) afirma que a Literatura para a infância deve ser explorada de acordo com as capacidades das crianças, “as quais estão ligadas tanto às experiências familiares quanto às escolares” (p. 121). Ao lidar com a literatura, o professor irá estabelecer uma relação dialógica com os seus alunos, com a sua cultura e com a realidade. Quando um professor lê ou conta uma história para os seus alunos cria condições para que os alunos consigam estabelecer

relações com a própria história, descobrindo as personagens e assuntos relacionados com a mesma (Reboxo, 2010). Segundo Egan (1994), as histórias são entendidas como possuidoras de importantes funções educativas porque constituem um elemento cultural universal. Este autor defende ainda que uma das vantagens de contar histórias às crianças é que estas permitem que os alunos sejam capazes de contextualizar as suas aprendizagens, dando-lhes sentido. Por sua vez, Kendall (1994), apresenta uma série de vantagens da utilização de histórias como recurso pedagógico:

- proporciona na sua forma mais simples, um modelo apropriado de atividades de leitura para crianças: o processo de converter símbolos em palavras, e mesmo as pausas na leitura, proporcionam um modelo que as crianças são encorajadas a seguir;
- amplia o vocabulário e, conseqüentemente, a sua compreensão da realidade;
- aumenta o leque de conceitos que as crianças são capazes de usar e, por isso, alarga o seu conhecimento do mundo;
- estabelece a diferença entre língua escrita e falada, e também torna claras as potencialidades que a linguagem formal possui de ir para além daquilo que é comum no discurso do dia-a-dia;
- transmite a mensagem simples de que a leitura é importante;
- mostra às crianças que os livros podem conter maravilhas espantosas e que a vida mental que elas estimulam pode ser embriagadora e fascinante (Kendall, citado por Egan, 1994, p. 100).

A Literatura para a infância pode ser explorada na sala de aula de diferentes formas e pode surgir através de diversos contextos, servindo para consolidar ou abordar algum conteúdo. A estratégia mais importante relaciona-se com o empenho e a criatividade, juntamente com os objetivos de trabalho, com os intervenientes e com a mensagem que se pretende transmitir. É igualmente necessário que o professor se interesse pelo que lê, pois só desta forma conseguirá transmitir a história com entusiasmo e emoção. Assim, antes da leitura de qualquer história o professor deve planificar a forma como irá motivar os seus alunos e sobretudo contá-la com entusiasmo, para despertar o gosto e o entusiasmo nos alunos (Oliveira, 2006). As atividades propostas aos alunos devem ser significativas e estimulantes. Deste modo, apresenta-se uma série de atividades de leitura que são fortemente motivantes e que possibilitam um trabalho interdisciplinar:

- Dramatização: teatro de fantoches; teatro de sombras;

- Visualização do texto através de cartazes, colagens, dobragens, pinturas, maquetas;
- Jogos de quebra cabeças, de memória, de construção de dominós;
- Desenho da história em banda desenhada ou em forma sequencial;
- Criação de outra história, semelhante ou diferente;
- Pesquisas temáticas ou bibliográficas;
- Elaboração de um jornal de parede (selecionar e editar notícias);
- Elaboração de comentários críticos (divulgar os textos). (Reboxo, 2010).

Paulino (2012) apresenta uma estratégia para a exploração de um livro para a infância na sala de aula, organizada em três fases. A primeira fase diz respeito à escolha do tema, que deve ser feita de acordo com o desenvolvimento cognitivo das crianças, as suas competências leitoras do mundo e dos grafemas e também tendo em conta os seus interesses. Na segunda etapa, o professor lê a história para as crianças ou é feita a leitura pelas próprias crianças. Por fim, na terceira etapa, as crianças irão narrar a história através da memória ou da leitura de imagens com recurso a uma folha de papel e às suas próprias palavras (Paulino, 2012). Esta autora refere que, a partir destas três etapas, o aluno envolve-se mais na leitura, desenvolve competências básicas na área da leitura, melhorando a compreensão de texto.

Como já referido anteriormente, a Literatura para a infância é um género literário apelativo e que estimula o mundo imaginário e fantástico das crianças. Por este motivo, as crianças interessam-se bastante por este género literário, mantendo-se atentos e motivados. Assim, cabe aos professores juntar a todo este mundo imaginário os conteúdos das diferentes áreas que poderão ser abordados a partir das histórias. Desta forma, a criança percebe que através de atividades lúdicas, está a aprender, motivando-se mais e mais para a leitura (Paulino, 2012).

Na sala de aula, a Literatura pode surgir de diferentes suportes, através do livro, o professor tem a possibilidade de explorar com os seus alunos várias tipologias de textos, como banda desenhada, poesias, anedotas, entre outros. Atualmente, a diversidade de recursos tecnológicos, permite aos professores explorar atividades relacionadas com a Literatura para a infância através da consulta de jornais infantis, revistas infantis, livros de receitas, bibliografias infantis, enciclopédias e dicionários infantis, etc. Paulino (2012), reforça que o professor deve ter a Literatura como um forte

aliado, a qual influencia “de maneira positiva, no processo de ensino-aprendizagem, ela propicia a exploração de inúmeras possibilidades educativas, voltadas para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança” (p.5).

Posto isto, é fulcral apostar em textos que possibilitem às crianças construir conhecimento, questionarem-se e pensarem criticamente. Importa referir que uma história está sempre associada a uma aprendizagem que, mesmo que seja pouco significativa para o adulto, para a criança é sempre transmissora de saberes e estratégias para a resolução dos seus problemas. De acordo com a mesma autora, a Literatura para a infância tem inúmeras vantagens na formação dos alunos a vários níveis (social, moral e literária). Através das histórias a criança é chamada a dois mundos: o real e o imaginário. Deste modo, desenvolve competências leitores assim como aprofunda os seus valores e aprende a viver em sociedade. Além destes contributos, Azevedo destaca que entre todas as práticas aqui apresentadas é importante que o aluno seja capaz de questionar os textos e os seus usos:

Não basta assegurar ao aluno um ambiente rico em produtos literários, mas é fundamental que, conhecendo os usos sociais da leitura e da escrita, na pluralidade dos seus contextos, os alunos tomem consciência das práticas e das oportunidades para a aprendizagem que a sociedade define e valoriza, acendendo ao conhecimento das estruturas ideológicas subjacentes a essas práticas (Azevedo, 2009, p. 9).

3.2.4 Contributos das histórias na construção do conhecimento em Estudo do Meio (Social)

Em 1.º Ciclo, no exercício da monodocência, o recurso à interdisciplinaridade pode ser imposto em qualquer altura ou a partir de qualquer conteúdo. Fourez (2002) revela o quanto é vantajosa a utilização desta estratégia na sala de aula: “o processo interdisciplinar, no sentido em que o entendemos, visa precisamente desenvolver, nos alunos, a aptidão para representar uma problemática, recorrendo, consoante os casos, a diversos pontos de vista, a diversas experiências de vida ou a diversas disciplinas.” (p. 75).

Posto isto e tendo em conta que o professor da atualidade deve libertar-se de metodologias clássicas, devem ser consultados na sala de aula recursos diversos, incluindo livros, para além dos manuais escolares. No 1.º CEB, mesmo as crianças do primeiro ano são capazes de interpretar narrativas infantis, retirando das narrativas a

informação útil tanto do texto como das ilustrações. De acordo com Amorim e Borges (2014), “articular o ensino de Ciências e a Literatura Infantil é uma conduta importante e necessária para facilitar o aprendizado das crianças. As imagens, as personagens e os locais onde acontecem as histórias auxiliam as crianças a compreenderem e associarem naturalmente sobre os conteúdos de Ciências” (p. 7). Os livros para a infância possibilitam múltiplas possibilidades de aquisição de saberes e desenvolvimento ao nível de diferentes capacidades, sejam elas ao nível científico, literário ou até mesmo ao nível do desenvolvimento pessoal e social. Tal como refere Silva (2009),

“A maneira mais rica que a criança possui para atribuir sentido e significado a aprendizagens ligadas a mundos distintos mais complementares, como são a realidade e fantasia, é pelo recurso à imaginação, cujo refinamento pode ser conseguido pelo continuado uso de instrumentos literários diversificados (p.82).

Vários estudos comprovam que a utilização da Literatura para a infância na abordagem de conteúdos de Estudo do Meio é facilitador da aprendizagem. Azevedo (2006), diz que

“a literatura (...) proporciona à criança cuja competência enciclopédia está ainda em fase incipiente de formação um alargamento do seu horizonte de expectativas e a oportunidade de crescimento e de expansão da sua capacidade de diálogo com outras culturas e com sistemas de valores alternativos ao seu: por ela, a criança é sensibilizada para a existência positiva da diferença, compreendendo que o mundo pode ser percebido de múltiplas formas, formas essas que, apesar da sua diferença e diversidade, são igualmente legítimas e importantes na própria definição do homem e no seu processo de estabelecimento de relações intersubjetivas” (p. 42).

De acordo com Silva (2012), a ligação entre a literatura e Estudo do Meio ajuda os alunos a encarar a ciência como um processo de exploração, em vez de memorização. Para além disso, é referido tanto no programa de Português como no de Estudo do Meio do 1.º Ciclo, que cabe ao professor diversificar as metodologias de aprendizagem. De acordo Filipe (2012), a utilização da literatura a favor da aprendizagem do Estudo do Meio permite um maior envolvimento das crianças nas várias atividades. Além disso, este autor diz ainda que a literatura proporciona aos alunos “oportunidades que combinam a inteligência múltipla com os princípios, recursos, informação e princípios do currículo científico” (p. 54).

Aproveitar as inúmeras vantagens da literatura para o ensino do Estudo do Meio, disciplina tão rica e tão ligada ao dia-a-dia da criança, é uma mais valia no percurso de ensino-aprendizagem. Não obstante, é preciso ter alguma atenção no que diz respeito à utilização dos livros para a infância, pois o objetivo final é a aprendizagem do Estudo do Meio. Desta forma, é necessário ter em atenção o vocabulário utilizado e as especificidades e rigor dos conteúdos. No entanto, tem-se também verificado que cada vez mais estes livros abordam os conteúdos e termos científicos com mais cuidado, tanto no texto como na qualidade das ilustrações.

Segundo Filipe (2012), a inclusão da Literatura para a infância permite aos alunos adquirir um vasto leque de experiências e conhecimentos acerca do funcionamento do mundo, levando-os a entender que a História e a Geografia, entre outras ciências, vão muito mais além da acumulação de factos e teorias. Visto que os temas abordados na disciplina de Estudo do Meio fazem parte do nosso dia-a-dia, é normal que influencie também os temas da Literatura para a infância. São cada vez mais os livros que abordam temas científicos, que servem não só como ponto de partida para a discussão e problematização, mas também como complemento para várias áreas disciplinares. Segundo Azevedo (2009), as histórias permitem a aquisição de conhecimentos acerca do mundo que nos rodeia e expandir o conhecimento “numa pluralidade de perspetivas (cognitiva, linguística e cultural)” (p. 11). É igualmente relevante referir que as possibilidades que o Estudo do Meio e o Português oferecem de diferentes abordagens dos conteúdos de cada uma das áreas disciplinares é uma forma de enriquecer a abordagem de teorias e conceitos. De acordo com Filipe (2012), “para além de tudo isto a literatura, quer seja de ficção ou não, permite ajudar as crianças a entender as ciências como uma busca universal de informação e conhecimento, promovendo o desenvolvimento de atitudes positivas sobre si mesmas e sobre os outros” (p.53). Assim, a utilização da Literatura para a infância nas aulas de Estudo do Meio permite um maior envolvimento dos alunos nas atividades, em que é possível aproveitar a sua curiosidade natural sobre a forma como o mundo (continente, país, região, cidade, bairro, escola) funciona. A literatura, para além de possibilitar às crianças diferentes oportunidades relacionadas com os princípios do currículo científico, proporciona também uma abordagem significativa e equilibrada para a aprendizagem do Estudo do Meio, dando-se ênfase a processos de questionamento, problematização e investigação no exercício de um ensino construtivista. Em modo de síntese e de acordo com Fredericks (2008), o recurso à Literatura para a infância na aprendizagem

do Estudo do Meio oferece uma série de vantagens tanto para os professores como para os alunos, como se regista:

- dá ênfase a inteligências múltiplas num ambiente de aprendizagem favorável e criativo;
- incide sobre os processos e não sobre os produtos da ciência permitindo estimular a criação de conceitos científicos importantes através de experiências e descobertas promovendo uma maior ênfase no ensino dos alunos e menos em expor os alunos;
- promove um currículo científico centrado na criança, em que esta é incentivada a tomar as suas próprias decisões e a assumir responsabilidade pelas suas aprendizagens;
- estimula a autodescoberta e investigações dentro e fora da sala de aula; auxiliando os jovens no desenvolvimento de relações entre ideias e conceitos científicos, melhorando a sua compreensão dos mesmos;
- permite mais tempo para fins educativos, não se restringindo a livros didáticos, desenhos, limites de tempo ou até às paredes de uma sala de aula, pois as aprendizagens podem alargar-se a aspetos das suas vidas pessoais;
- facilita o estabelecimento de relações entre a ciência e outros temas, tópicos ou conteúdos;
- promove a resolução de situações emergentes da realidade social, o pensamento criativo e processos de pensamento crítico em todas as dimensões de um conteúdo. (Fredericks, 2008, citado por Filipe, 2012, p. 54).

No 1.º CEB, a utilização da Literatura para a infância, mais concretamente na área do Estudo do Meio (social), permite desenvolver e relacionar as várias áreas disciplinares, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança, o cruzamento de saberes e o desenvolvimento de atividades práticas, tornando “vivos” os conteúdos de Estudo do Meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Neste ponto do presente relatório, apresenta-se uma reflexão crítica sobre o estudo desenvolvido, perspetivando o seu contributo para os processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Para esta reflexão, retoma-se a problemática de partida e os objetivos gerais do estudo, colocando-os em diálogo com os principais resultados da análise antes desenvolvida e com a literatura mobilizada.

A problemática deste estudo propunha-se analisar de que modo *A literatura para a infância quando utilizada como recurso pedagógico didático na construção de conhecimento em EM (social), potencia um maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem*. Na construção da resposta a esta problemática foram definidos dois grandes objetivos: (i) *identificar as potencialidades da literatura para a infância na exploração de conteúdos e conceitos do Estudo do Meio*; (ii) *compreender as potencialidades da literatura para a infância na dinamização de atividades que promovem um maior envolvimento dos alunos*.

A proposta de investigação deve, então, permitir verificar que contributos decorrem da utilização da literatura para a infância como recurso na construção de conhecimento em EM (social) e de que forma as histórias para a infância podem afirmar-se como um recurso facilitador do envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, foram desenhadas três sequências didáticas, em que as histórias para a infância foram o principal recurso e ponto de partida para as propostas de estratégias e atividades a mobilizar. Nestas sequências, as atividades propostas têm como principal preocupação o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do vocabulário específico do conhecimento social. Neste sentido, é proposto um conjunto de procedimentos como: fazer perguntas; descobrir informação relevante; fazer deduções; identificar um problema; colocar hipóteses, pesquisar informação e validá-la, propor soluções diversas e expor diferentes alternativas de resolução. Perspetiva-se, assim, que as situações didáticas, coloquem os alunos perante a necessidade de pensar e reconstruir o seu próprio conhecimento, fomentando a curiosidade e a capacidade de encontrar soluções alternativas e originais (Pagès, 2009).

A reflexão sobre o primeiro objetivo, **identificar as potencialidades da literatura para a infância na exploração de conteúdos e conceitos do Estudo do Meio**, remete para um olhar crítico a partir das sequências de atividades propostas.

Na concretização da proposta do estudo as três histórias para a infância selecionadas permitem explorar os seguintes conteúdos e conceitos do programa de

EM para o 1.º ano do 1.º CEB: (i) Os membros da sua família; (ii) Os seus gostos e preferências; (iii) O seu passado próximo e (iv) Os seus itinerários. A partir de cada um destes temas foi possível desenvolver conceitos, procedimentos e valores fundamentais do EM (social) como: a família; os membros da família; as relações de parentesco; composição da família; diversidade de famílias; tipos de família; modelos de família; características das famílias; rotinas diárias familiares; atividades em família; percursos e itinerários; características dos espaços; ponto de partida e chegada; leitura de plantas; localização de espaços numa planta; noções de tempo, sequencialidade (antes de, depois de); árvores genealógicas; e, linhas do tempo. Além destes conteúdos e conceitos, está também previsto que os alunos desenvolvam um conjunto de procedimentos (capacidades) e valores (Henríquez & Pagès, 2011).

Na tabela 61, apresentada em anexo, (cf. Anexo M1) sintetizam-se os conceitos, procedimentos e valores/atitude que as sequências de atividades objetivam construir e desenvolver nos alunos e que se podem ler a partir de cada objetivo específico, em cada atividade e indicador de avaliação definidos na planificação.

A tabela permite identificar as potencialidades da literatura para a infância na exploração de conteúdos e conceitos do Estudo do Meio, tal como Henríquez e Pagès (2011) definem.

Como referido anteriormente, as sequências didáticas desenhadas colocam os alunos perante atividades diversificadas, solicitando a mobilização de conhecimentos, e desafiando-os a colocar em prática um conjunto diverso de capacidades. Assim, a implementação destas sequências didáticas concorre para o desenvolvimento de algumas competências histórico-geográficas, tais como: (i) “localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais”; (ii) “mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações” e (iii) “mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção de conhecimento e na comunicação em História e Geografia” (Hortas & Dias, 2017, p. 648). Cabe agora, neste exercício de reflexão sobre as potencialidades da literatura para a infância na exploração de conteúdos e conceitos do Estudo do Meio, analisar de que modo as atividades propostas concorrem para o desenvolvimento destas competências. Para a primeira competência concorrem as atividades em que os alunos são solicitados a: desenhar esboços e itinerários simples de espaços e percursos do seu quotidiano, representando nesses itinerários o ponto de partida e de chegada; representar numa linha de tempo a rotina diária de um colega, a partir da sequência de atividades que este

lhe comunica oralmente; realizar um percurso orientado no pátio da escola, a partir da leitura do itinerário na planta, necessitando para tal de a orientar e de saber ler os códigos nela representados; organizar sequencialmente determinados acontecimentos relatados numa história. A segunda competência é desenvolvida em algumas sessões, pois é intencionalidade da proposta didática que os alunos mobilizem conteúdos e conceitos histórico-geográficos para a correção da ficha de jogo de um colega ou para a construção de cartazes a partir da exploração do conceito de família e da diversidade e composição das famílias da sala, organizando a informação com rigor conceitual. Já a competência relativa à mobilização de vocabulário histórico e geográfico para comunicar, argumentar, questionar, pode ser desenvolvida a partir de diferentes situações de aprendizagem propostas. Entre outras, reportamos: o momento em que os alunos são chamados a refletir sobre a diversidade de famílias existentes na sala; a situação em que têm que questionar o colega sobre os retratos das suas famílias, levando-o a explicitar a composição e relações de parentesco; o desafio de colaborar na escrita de um artigo para o jornal da turma; a atividade de reconto de uma história, recordando a sequência dos acontecimentos.

No desenho das sequências de atividades, manteve-se o princípio pedagógico-didático de assegurar o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, nomeadamente ao nível dos conceitos de EM (social), necessários para a abordagem e compreensão dos temas e conteúdos sociais do programa, considerando ainda que os momentos de apresentação oral, de discussão e partilha em grande grupo pudessem contribuir para o desenvolvimento do discurso científico. O vocabulário utilizado nas narrativas infantis permite aos alunos ampliar o seu “reportório” de uma forma natural e significativa, facilitando a construção de conhecimento acerca do mundo que nos rodeia “numa pluralidade de perspetivas (cognitiva, linguística e cultural)” (Azevedo, 2009, p. 11).

A utilização das histórias facilita assim a introdução contextualizada dos temas que conduzem à construção do conhecimento previsto no programa de EM (social) no 1.º CEB, pois permite aos alunos adquirir um vasto leque de experiências e conhecimentos acerca do funcionamento do mundo, levando-os a entender que a História e a Geografia, entre outras ciências, vão muito mais além da acumulação de factos e teorias (Filipe, 2012). Os temas escolhidos têm como principal intuito revelarem-se interessantes para a compreensão do mundo que rodeia as crianças, conduzindo-as

ao questionamento e à reflexão pelo envolvimento em diferentes estratégias e atividades.

Um segundo princípio pedagógico-didático que orientou a construção das sequências didáticas remete para o envolvimento das crianças na construção do conhecimento, aproveitando as potencialidades da literatura para a infância na dinamização de atividades de natureza diversa. Este princípio concorre para o segundo objetivo do estudo, **compreender as potencialidades da literatura para a infância na dinamização de atividades que promovem um maior envolvimento dos alunos.**

A aposta na diversidade de atividades e estratégias objetiva um maior envolvimento da criança no processo de ensino-aprendizagem, com efeitos na sua predisposição para aprender. Acresce ainda que o recurso à literatura para a infância facilita a compreensão dos conceitos de EM, pois as histórias potenciam a curiosidade das crianças e a sua motivação para aprender, apelando a um maior envolvimento nas várias atividades (Filipe, 2012). De acordo com Silva (2012), a ligação entre a literatura e Estudo do Meio ajuda os alunos a encarar a ciência como um processo de exploração, em vez de memorização. Posto isto, as atividades planificadas, sobretudo as sessões de leitura das obras, foram pensadas previamente com o intuito de motivar os alunos e sobretudo com o objetivo de selecionar as melhores formas para contar as histórias, para despertar o gosto e o entusiasmo nos alunos (Oliveira, 2006).

Ao planificar as atividades, outro aspeto relevante foi verificar, que as histórias para a infância permitem trabalhar os conteúdos de EM presentes no programa do 1.º CEB, mas também permitem a ampliação do currículo, incluindo conceitos não explícitos, como é o caso dos modelos atuais de famílias e das características e composição das mesmas, questões sociais relevantes e que suscitam a curiosidade das crianças. A construção do conhecimento social nesta perspetiva, ou seja, a partir de questões próximas da realidade quotidiana dos alunos, torna as aprendizagens mais significativas e os alunos mais competentes para resolver problemas da vida quotidiana (Canals & González, 2011).

Paulino (2012), refere que a Literatura para a infância é um género literário apelativo e que estimula o mundo imaginário e fantástico das crianças e por isso é da responsabilidade do professor juntar o mundo imaginário aos conteúdos a abordar. Na construção das sequências didáticas, a escolha dos livros foi uma preocupação, porque o objetivo era escolher livros que pudessem ser interessantes para as crianças do 1.º

ano de escolaridade e que pudessem ser obras que contribuíssem para a construção de conhecimento em EM (social).

Outro aspeto que foi tido em conta na planificação das atividades foi a implementação de estratégias de ensino autorreguladas, porque está comprovado que os alunos autorregulados contribuem ativamente na construção dos seus próprios objetivos de aprendizagem e por isso não são apenas recetores passivos de conhecimento (Schunk, 2000). Um aluno autorregulado é um aluno que tem consciência das suas limitações e capacidades e, por isso, facilmente se envolve no processo de ensino-aprendizagem. A segunda estratégia tida em conta para a promoção da motivação e envolvimento dos alunos nas atividades foi o trabalho entre pares. O trabalho desenvolvido a pares ou em pequenos grupos demonstra-se vantajoso, uma vez que apela à entreatajuda e é também um processo de desenvolvimento pessoal para aquele que ajuda (Pereira e Williams, 2001).

Em suma, o uso da literatura para a infância permite um maior envolvimento dos alunos nas diferentes atividades, possibilitando a construção de conhecimento em EM (social). Aproveitando o carácter lúdico e a motivação que este recurso promove, é possível colocar o aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o significativo para a criança. A literatura para a infância oferece, assim, múltiplas oportunidades de aprendizagem, possibilitando o estabelecimento de diferentes ligações que ajudam à compreensão do mundo que rodeia as crianças.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2008). Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 91-109). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, S., Alonso, A., & Alonso, M. (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*. In Arenal, S. (coord.). Madrid: Pirámide.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. Aspinwall, G., & Taylor, E. (1992). *Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 755-765. Baer j. (1997). *Creative Teachers, Creative Students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Amorim, K. , & Borges, S. (2014). O valor da literatura infantil no ensino de ciências. *VI FIPED - Fórum Internacional de Pedagogia*. Brasil: Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP): Santa Maria - Rio Grande do Sul -
- Amorim, S. & Agulhas, A. (2017). *Álbum de famílias*. Amadora: booksmile.
- Andrade, C. (2002). O ensino de contabilidade introdutória nas universidades públicas do Brasil. [Dissertação de mestrado não publicada]. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade.
- Araújo, D. (2013). *O processo de ensino-aprendizagem no Pré-Escolar e 1º Ciclo: O papel da leitura no ensino de conteúdos através do currículo*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2305/1/DissertMestradoDanielaPereiraAraujo2013.pdf>.
- Arias, J. F. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org>
- Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e leitores*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Azevedo, Fernando Fraga de (2009). Literacias: Contextos e práticas. In Azevedo, F. & Sardinha, G. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*: Edições Lidel. Lisboa.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, Nova Jérсия: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Nova Iorque: Freeman.
- Barreto, A. G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Campo da literatura/Ensaio: Campo das Letras: Porto.
- Bessa, J., A. (2006). *Aprendizagem Autorregulada, Envolvimento e Ganhos Académicos em Estudantes do Ensino Superior*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Blumenfeld, J., G., & Mergendoller, J., R. (1992). Translating motivation: A life-span perspective on underachievement. In Schunk, D. & Zimmerman, B. (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and educational applications* (pp. 45-73). Hillsdale, Nova Jérсия: Lawrence Erlbaum.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 361- 367.
- Brito, L.; Figueira, C., Ferreira, A. (2004). Literatura para a Infância: Estudo Sobre as Concepções e Vivências numa Amostra de Educadores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Universidade de Coimbra, 38, n.º 1, 2, 3, p. 359-390. Coimbra.
- Bruno, P. (2010). *Família C* (A. M. Noronha, Trad.). Matosinhos: Kalandraka.
- Bzuneck, A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino – USF*, 6, 7-18.
- Cadima L. Cancela J. (2011) *Interações Professor-aluno nas Salas de Aula do 1º CEB: Indicadores de Qualidade* in *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho.
- Canals, R. & Gonzalez, N. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. In Santisteban, A. & Pagès, J. (coords.), *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*, Madrid: Editorial Síntesis pp. 41-61.
- Castanho, M. (2006). Aprender a ler lendo: um roteiro de leitura a partir de livros gigantes. In Pereira, A. et al., *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa*. Braga: Oficina S. José e Casa do Professor. 87-107.

- Cavenaghi, A. R. (2009). Uma perspetiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 14 (2), 248-261. <http://www.cienciasecognicao.org>.
- Cervera, J. (1991). Teoría de la Literatura Infantil.. Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto. Madrid. Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- César C., Martin, H. ,Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. O *construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a ação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Centro interdisciplinar do estudo educacionais (s.d.). *Código de Conduta Ética na Investigação*
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubias, J., Solé, I., e Zabala, A. (2001) O *construtivismo na sala de aula: novas perspetivas para a ação pedagógica*, (trad. José Carlos Eufrazio). Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2.ª edição): Coimra: Edições Almedina, S.A
- Cummins, J. (2016). Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in Multilingual schools. *Intercultural education*, 26 (6) (pp. 455-468).
- Dweck, C., S. (2000). *Self-Theories: Their role in motivacion, personality and development*. Filadélfia: Routledge Press.
- Egan, K. (1994). *Uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Dom Quixote.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Fernandes, T. (2015). *Exploração de Conceitos Geométricos na Educação Pré-Escolar através da Literatura Infantil*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Ferreira, E. (2015). *Motivar para a Leitura: Estratégias de Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores.
- Filipe, B. (2012). *A Promoção do Ensino das Ciências Através da Literatura Infantil*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa - Instituto de Educação] Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8167/1/ulfpie043095_tm.pdf

- Fontaine (1990). *Motivação e realização escolar*. In B. Campos, *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontes (s.d.). *Literatura Infantil: Raízes e Definições*. *Revista Saber & Educar*, 14, 1-7.
- Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2002). *Abordagens Didáticas de Interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Flores, V. (1994). *Influência da família na personalidade da criança*. Porto: Porto Editora.
- Fredericks, A. (2008). *More Science Adventures with Childrens Literature. Reading comprehension and inquiry-based science*. USA: Teacher Ideas Press.
- Gomes, J. A. (1979). *A Literatura para a Infância*. Torres e Abreu Lda: Lisboa.
- Gutiérrez, I. G. (1986). *La motivacion escolar: determinantes sociologicos y psicologicos del rendimiento*. In Juan Mayor (Dir.). *Sociologia y psicologia social de la educacion*. Madrid: Ediciones Anaya. Consultado a 20 de março de 2020, em: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org>
- Gomes, A. et al. (2006). *Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática*. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 231-246. Editora UFPR.
- Granja, A. (2015). *A relação professor/aluno como condutora do Sucesso Escolar*. Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado a 21 de abril de 2020, em: <http://hdl.handle.net/10362/13803>.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Haro, F. A., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., ... Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais: guiaio práctico do estudante*. Lisboa: Factor - Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Henriquez, R. & Pagès, J. (2011). *Los contenidos de Conocimiento del Medio Social e Cultural*, In Santisteban, A. & Pagès, J. (coords.), *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*, Madrid: Editorial Síntesis pp. 125-142
- Hortas, M. J. & Dias A. (2017). *Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx*. In Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes, Graça Santos, Mário Cardoso, João Sousa, Elisabete Silva, Carlos Teixeira (Eds.). *Livro de Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 285- 293). Bragança: Escola

Superior de Educação de Bragança. 978-972-745-222-4
(<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/4960>)

- Lepper, R., Henderlong, J., & Gingras, I. (1999). Understanding the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. Uses and abuses of meta-analysis: Comment on Deci, Koestner and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, 125 (6), 669-676.
- Lela, J., Edgard, B. (2006). O uso da Aula Expositiva no Ensino da Contabilidade: estudo empírico com os dados do Exame Nacional de Cursos (provão). *Contab. Vista & Rev.*, v.17, n.3, p. 91-113, Consultado a 21 de abril de 2020, em <file:///C:/Users/debor/Downloads/307-Texto%20do%20artigo-930-1-10-20090511.pdf>
- Leitão, I. (2014). *Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa).
- Leite, T. (2010). *Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos*. III Seminário de Educação Inclusiva: Universidade Lusófona.
- Locke, E., A., & Latham, G., P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717
- Lourenço, M. (2011). *Contributos da Literatura Infantil no Jardim de Infância: propostas para uma aprendizagem eficaz*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Estudos. Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários. Universidade da Beira Interior.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Martins, A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R. (2002). *O Diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Maslow, H. (1970). *Motivacion and Personality* (2ª ed.). Nova Yorque: Harper and Row.
- Miranda R. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?* Um estudo no 1ºCiclo (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa). Consultado a 10 de junho de 2020 em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489>

- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Moreira, I. (2014). *Motivação para a leitura*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Básico. Instituto Superior Politécnico Gaia.
- Moedas, P. (2000). Vivenciar o prazer da leitura na escola. *Escola Moderna*, (10), 11–18.
- Mónico, S., Alferes, V., Castro, P., & Perreira, P. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In A. Costa, S. Tuzzo & C. Brandão (Eds.), *Actas Investigación Cualitativa En Ciencias Sociales (724-733)*. CIAIQ.
- Neto, J. (1996). *Estilos cognitivos*. Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação (texto não publicado).
- Nieto, E. (1985). Motivacion y aprendizaje. In J. Mayor (Ed.), *Psicología de la educación*. Madrid: Anaya.
- Novaes, N.(1984). *Literatura Infantil - História, Teoria, Análise*. 3ª Edição. Edições Quiron: S. Paulo.
- Oliveira, A. (2006). *Dinâmicas de Literatura Infantil*. Pia Sociedade Filhas de S. Paulo: S. Paulo.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciências sociales en el siglo XXI: reflexiones casi all final de una década. *Investigación en Educación , Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*, libro 2 (pp.140-154). Medellín: Universidad pedagógica Nacional/Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitária de servicios.
- Parafita, A. (2002). Tentativa de (re) definição do conceito de literatura infantil. In: Mesquita, A. (2002), *Pedagogias do imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Edições Asa: Porto.
- Paulino, R. (2012). *A importância da Literatura Infantil na sala de aula*. Trabalho de conclusão para a obtenção do grau de Licenciando em Letras. Universidade Estadual da Paraíba. Consultado a 10 de abril de 2020, em <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1501/1/PDF%20-%20Regina%20Vicente%20da%20Silva%20Paulino.pdf>.
- Pereira, A. (2013). Motivação na Aprendizagem e no Ensino. In Veiga, F. (Coord.). *Psicologia da Educação* (pp. 445-493).

- Pereira, F., Santos, F. (2014). A relevância do plano de aula no processo de ensino e aprendizagem: uma análise crítico-reflexiva. *Interletras*, 3 (18). Consultado em http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n19/artigos.php?edicao=18.
- Perrenoud, P. (1992). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica. In Estrela, A, e Nóvoa, A.(orgs). *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas* (155-173). Lisboa: Educa.
- Perrenoud, (2001). *O que a escola faz às famílias*. Oeiras: Celta Editora
- Pinhal, M. (2000). *Avaliação em Língua Portuguesa*. Projeto Falar: Lisboa.
- Pintrich, P.R. (2003). *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching*. *Journal of Education Psychology*, 95, (p. 667-686).
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V., Marques, J. M., Mendes, M. A., & Carvalho, M. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2a ed). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Editorial Caminho. Lisboa.
- Ramos, J. (2008) *Avaliação e Qualidade de Recursos Educativos Digitais*. Évora: Universidade de Évora.
- Reis, L. (2018). *Investigação Científica e trabalhos académicos: guia prático. relatórios*. Lisboa: Factor - Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Reboxo, M. (2010). *(Des) construir Conceitos em Didática da Literatura Infantil*. Covilhã: Faculdade de Artes e letras. Consultado a 15 de maio de 2020 em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1799/1/Maria%20Jo%C3%A3o%20Reboxo%20TESE.pdf>
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Motivação e aprendizagem em contexto escolar*, 3 , 1-5. http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf
- Rosen, M. (2004). *Vamos à caça do urso* (A. Saldanha, Trad.). Alfragide: Caminho.
- Santisteban, A. (2011). *Didática del conocimiento del medio social y cultural en la Educacion Primario*. In Ragés, J. (coord.). Madrid: Editorial Sintesis. pp. 63-70
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2015). *Como fazer investigação, dissertações, teses e teoria e prática* (2a). Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Schunk, D., & Swartz,, W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.

- Schunk, D., H. (2000). *Learning Theories: An educational perspective* (3rd ed.). Columbus, OH.: Merrill/Prentice-Hall.
- Silva, I. (2012). *A Promoção do Ensino das Ciências Através da Literatura Infantil*. Lisboa : Universidade de Lisboa - Instituto de Educação .
- Silva, A. (2009). *As ciências da natureza e a literatura- Um estudo para o primeiro ciclo do. ensino básico*. Consultado a 19 de abril de 2020 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiro/661.pdf>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Soriano, M. (1975). *Guide de Littérature pour la Jeunesse*. Hachette. Paris.
- Stipek, J. (1998). *Motivation to Learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé
- Trindade, M. V. (2007). *Práticas de Formação - Método e técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa : Universidade Aberta.
- Trindade, R. (2012). Ensinar ou aprender: uma falsa questão? In *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. (pp. 37–53).
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology* 71, 3-25
- Weiner, B. (1992). *Human motivacion: Metaphors, theories and research*. Newbury Park: Sage.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2010). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S. ... Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola-Família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Vinagre, L. (2017). *Pedagogia participativa: a arte de criar pontes entre as intencionalidades educativas e os propósitos das crianças*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do

Instituto Politécnico de Lisboa.

https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8276/1/LUISA_VINAGRE_MEPEA_RELATO%CC%81RIO_PPSII.pdf

Zimmerman, B., J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplar instructional moodels. In Schunck, H., & Zimmerman, J. (Eds.), *Self-Regulated Learning. From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). Hillsdale, Nova Jérсия: Lawrence Erlbaum.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A
Notas de Campo 2.ºCEB
(exemplo)
| ' ' | | ' ' |

Primeira Semana- 6/01 a 10/01

6 de janeiro de 2020

HORAS	NOTAS DE CAMPO	Inferências
11:40 – 12:30	<p>História e Geografia de Portugal</p> <p>A professora apresenta as professoras estagiárias aos alunos, explicando aos alunos o trabalho que será desenvolvido durante o período em que as estagiárias vão estar com a turma.</p> <p>Os alunos apresentam-se, dizendo os seus nomes por ordem numérica.</p> <p>A professora diz aos alunos que irão fazer revisões sobre “Os Muçulmanos na Península Ibérica” e que vão iniciar a matéria sobre a Formação de Portugal.</p> <p>A professora escreve o sumário no quadro:</p> <ul style="list-style-type: none">- Os Muçulmanos na Península Ibérica – Revisões;- A Reconquista Cristã e o condado Portucalense. <p>A professora circula pela sala para verificar se os alunos escreveram corretamente o sumário (alguns alunos apresentam erros ao escrever o sumário e não copiam tudo o que está no quadro).</p> <p>A professora projeta no quadro um power point que se intitula “Os muçulmanos na Península Ibérica” para rever a matéria dada nas aulas anteriores. À medida que apresenta o power point, a professora questiona os alunos sobre diversos assuntos relacionados com o tema.</p> <p>A professora passa no quadro um esquema incompleto. A professora pede aos alunos que passem o esquema para o caderno e que o preencham. A professora circula pela sala para verificar se os alunos estão a concretizar a tarefa.</p> <p>Toque.</p>	<p>Os alunos revelam ser pouco autónomos.</p> <p>Os alunos conversam bastante enquanto a professora explica a matéria.</p>

	Os alunos saem da sala.	
12:30- 12:40	Intervalo	
12:40- 13:30	<p>Os alunos regressam à sala de aula e retomam a tarefa que tinham iniciado anteriormente.</p> <p>A professora inicia a correção do esquema síntese sobre “Os Muçulmanos na Península Ibérica”.</p> <p>A professora pede aos alunos que abram o manual na página 78. A professora vai questionando os alunos sobre várias representações gráficas presentes no manual (mapas).</p> <p>A professora pede a uma aluna para ler o conceito de reconquista cristã na página 79 do manual.</p> <p>A professora pede aos alunos que passem o conceito de reconquista cristã para o caderno diário. A professora circula pela turma para verificar se os alunos concretizam a tarefa.</p> <p>A professora retoma a análise do mapa da página 78 do manual. Depois, a professora projeta no quadro um vídeo da escola virtual sobre a Reconquista Cristã.</p> <p>Depois do visionamento do vídeo, a professora faz uma pequena explicação sobre o mesmo.</p> <p>A professora projeta no quadro outro vídeo sobre o condado portugalense.</p> <p>Depois, a professora pede aos alunos que abram o manual na página 79 e que resolvam as três questões que se encontram nessa página.</p> <p>Correção das questões oralmente.</p> <p>Toque.</p> <p>Os alunos saem da sala.</p>	
7 de janeiro de 2020		
HORAS	NOTAS DE CAMPO	Inferências

<p>8:30- 9:20</p>	<p>Português</p> <p>A professora inicia a aula começando por escrever o sumário no quadro para os alunos passarem para o caderno “Leitura do texto “Charlie e a fábrica de chocolate”, de Roald Dahl. Resolução do questionário do manual.</p> <p>O verbo – tempos simples do modo indicativo – exercícios.”</p> <p>Posto isto, a professora faz a chamada de presença dos alunos.</p> <p>De seguida, a professora questiona os alunos que já viram o filme da história anteriormente mencionada e pede a um que faça um breve resumo do mesmo.</p> <p>A professora pede que os alunos abram o manual na página 76. A professora apresenta as questões do manual aos alunos para que os mesmos respondam às perguntas através do visionamento do <i>trailer</i> do filme.</p> <p>Depois, os alunos com o auxílio da professora respondem às questões do manual.</p> <p>Em seguida, os alunos começam, à vez, a ler o texto mencionado. Posto isto, a professora vai fazendo questões aos alunos para garantir a compreensão do texto. Os alunos continuam a responder às questões que vão aparecendo no manual “questionário do manual” página 78.</p> <p>Toque.</p> <p>Os alunos saem da sala.</p>	
<p>9:20- 9:30</p>	<p>INTERVALO</p>	
<p>9:30- 10:20</p>	<p>A professora continua a correção das questões do manual.</p> <p>Depois, a professora faz revisões com os alunos sobre os tempos e modos verbais chamando os alunos ao quadro.</p> <p>Toque.</p>	

	Os alunos saem da sala.	
11:40-12:30	<p>História e Geografia de Portugal</p> <p>A professora inicia a aula escrevendo o sumário no quadro: A formação do reino de Portugal e a ação do rei D. Afonso Henriques. De seguida, a professora pede aos alunos que abram o manual na página 79.</p> <p>Em primeiro lugar, a professora relembra o que foi dado na aula anterior, incentivando a participação de todos os alunos. A professora escreve no quadro um esquema síntese da matéria dada na aula anterior. Os alunos passam o esquema para o caderno.</p> <p>Depois de finalizado o esquema, a professora explica-o.</p> <p>A professora pede aos alunos que abram o manual na página 80 e, em seguida, pede a uma aluna para ler o documento 2 (batalha de São Mamede). De seguida, a professora pede aos alunos que localizem no espaço e no tempo a batalha de São Mamede.</p> <p>De seguida, a professora pede aos alunos que observem a cronologia presente na página 81. Depois, a projeta no quadro um pequeno vídeo sobre a batalha de São Mamede. Depois da visualização do vídeo, a professora questiona a turma e os alunos vão respondendo oralmente às questões colocadas pela professora.</p> <p>A professora retoma a cronologia da página 81 e pede aos alunos para sublinharem “batalha de São Mamede” e “tratado de Zamora.”</p> <p>Depois a professora fala sobre a Bula Manifestis Probatum.</p> <p>A professora pede aos alunos que respondam às questões da página 81 e que leiam os documentos com muita atenção. A professora circula pela verificando se os alunos concretizam a tarefa.</p>	

	<p>A professora pede a um aluno para ler a primeira questão e os alunos respondem oralmente tendo por base uma cronologia. De seguida, respondem às questões 2 e 3. A professora lê as questões e solicita alguns alunos para responderem.</p> <p>Toque.</p> <p>Os alunos saem da sala.</p>	
8 de janeiro de 2020		
12:40- 13:30	<p>Português</p> <p>Leitura da obra “A fada Oriana” de Sophia Bello Breyner Andersen na biblioteca da escola.</p>	Os alunos revelam muita dificuldade na leitura em voz alta.
9 de janeiro de 2020		
8:30- 9:20	<p>Português</p> <p>A professora escreve o sumário no quadro e os alunos passam para o caderno:</p> <p>“Correção do T.P.C.</p> <p>Os verbos- tempos simples do modo indicativo.</p> <p>Exercício de escrita a partir das orientações dadas.”</p> <p>A turma informa quais são os alunos que vão passar a frequentar a turma mais na próxima semana.</p> <p>A professora escreve no quadro um recado para informar os pais sobre os alunos que irão passar a frequentar a turma mais no 2.º período. Os alunos passam o recado para a caderneta.</p> <p>A professora faz a chamada e depois verifica se os alunos realizam os trabalhos de casa. De seguida, a professora circula pela sala verificando os trabalhos de casa. A</p>	

<p>professora chama atenção a alguns alunos, pois não têm cadernos ou não dividiram corretamente os cadernos por disciplinas.</p> <p>De seguida, a professora inicia a correção do trabalho de casa no quadro. Vários alunos dirigem-se ao quadro.</p> <p>Depois, a professora pede aos alunos que abram o manual na página 79 e que realizem um exercício. Depois, a professora faz a correção do exercício oralmente.</p> <p>A professora corrige o exercício seguinte no quadro. Os alunos vão apontando no caderno.</p> <p>De seguida, os alunos resolvem um exercício de escrita do manual. Em primeiro lugar a professora lê o exercício, depois os alunos resolvem no caderno. A professora circula pela sala de forma a ajudar os alunos.</p> <p>A professora corrige o exercício no quadro.</p> <p>Toque. A professora não conseguiu concluir a correção do trabalho de casa, por isso, os alunos levam como T.P.C terminar o texto.</p> <p>Os alunos saem da sala.</p>	
--	--

ANEXO B
Entrevista à PC

| ' ' | | ' ' |



**2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino
Básico
2019 / 2020**

Guião de Entrevista à professora cooperante

Em primeiro lugar gostaríamos de agradecer a sua disponibilidade para responder a esta entrevista. Queremos pedir a sua autorização para a gravação da mesma. Toda informação disponibilizada, nesta entrevista, será confidencial e intransmissível.

Pergunta 1: Há quanto tempo trabalha nesta escola?

Entrevistado: Este é o segundo ano.

Pergunta 2: Quais as linhas orientadoras que considera mais importantes na ação pedagógica, em sala de aula?

Entrevistado: Para já depende também dos alunos da turma que temos à frente. Mas a que tipo de princípios se referem?

Estagiária: Responsabilidade, autonomia, forma como defende que se deve abordar os conteúdos.

Entrevistado: A responsabilidade é sempre importante, assim como a autonomia. Tenho sempre em atenção os conteúdos que são lecionados, não é? E as competências que são para desenvolver nos alunos, depois mediante os conteúdos, vou tentando também desenvolver essas competências nos alunos. Dando importância também à sua participação nas aulas e à construção dos seus próprios conhecimentos, dando-lhes espaço para isso.

Pergunta 3: Como são realizadas as avaliações sumativas? São exclusivamente feitas por si?

Entrevistado: são feitas por mim sim, mas hoje em dia com tantos recursos disponíveis evidentemente que vou já recolhendo muitas coisas das diferentes editoras ou de uma em particular. Houve alturas em que era eu própria que fazia, mas agora com os recursos existentes, vou recolhendo vários exercícios.

Estagiária: mas existe uma articulação entre os diferentes professores ou cada um faz as suas fichas?

Entrevistado: No caso de HGP sim. Não quer dizer que as fichas sejam feitas em conjunto. O que acontece por exemplo é que eu faço uma ficha de avaliação e dou a conhecer aos meus colegas que aplicam ou não, ou fazem algumas alterações de acordo com as suas turmas.

Estagiária: então os testes não são iguais para todas as turmas?

Entrevistado: não necessariamente não, porque as turmas também não são iguais e os tempos das turmas também não.

Pergunta 4: Que recursos utiliza para avaliar as aprendizagens dos alunos?

Entrevistado: A sala de aula é o principal recurso, utilizo também a observação direta, utilizo as fichas de avaliação. Agora também comecei a fazer as questões de aula, tal como os professores de matemática. Por vezes, solicito também outros trabalhos, em grupo ou individualmente.

Pergunta 5: Que tipos de atividades/estratégias privilegia?

Entrevistado: O trabalho por exemplo de documentos de tenho o manual porque nós não temos acesso a muitas fotocópias. Fichas de trabalho não podemos estar a fotocopiar, é um problema. Por isso é que utilizo mais o manual e os recursos digitais que as editoras disponibilizam.

Pergunta 7: De que forma organiza ou planifica as atividades de ensino e aprendizagem?

Entrevistado: Como é que planifico? Assumindo um plano de aula. Seguindo o normal, os objetivos, as aprendizagens que pretendo que os alunos adquiram e depois as atividades de acordo com esses conteúdos que pretendo que eles aprendam.

Pergunta 8: Como avalia, em geral, o comportamento das turmas?

Entrevistado: O comportamento das duas turmas é satisfatório. Comparativamente a outras turmas. Nota-se muita diferença entre os tempos lecionados de manhã e os que são lecionados à tarde, mas de um modo geral pode-se

considerar satisfatório, porque há aqui turmas complicadíssimas. Também já tenho a experiência do ano passado em que as minhas turmas do ano passado eram muito piores. Às vezes até são um bocado amorfos, é preciso estimulá-los, se não, não fazem nada. Em português, a turma ficou muito menor porque muitos deles foram para a turma mais, inicialmente foram os melhores e agora vão os médios. A maioria da turma é mui

Pergunta 9: Quais as principais fragilidades da turma ao nível das disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal? E ao nível social? E interesses, também nessas áreas? E potencialidades, também nessas áreas?

Entrevistado: São alunos curiosos e gostam de aprender e questionar. Têm como potencialidade o comportamento que é satisfatório e é uma mais valia nesta escola. É pena que vocês não tenham experiência de outras turmas. Estas são as principais potencialidades. O comportamento é muito importante para que eles consigam aprender.

Dificuldades, para as principais dificuldades, para além da escrita, da leitura e da compreensão, é sobretudo a falta de hábitos de trabalho. Eles não têm responsabilidade e nem têm noção que é preciso trabalhar fora das aulas. Parece que há falta de exigência no trabalho, qualquer coisa serve, mesmo na apresentação de trabalhos, parece que são alunos que nunca tiveram de apresentar. Mando poucos trabalhos de cada para ver se adquirem alguma responsabilidade, mas mesmo assim eles não fazem. E também não têm hábitos de estudo.

Ao nível da história as dificuldades prendem-se muito com o problema da leitura, da compreensão e da escrita.

Pergunta 10: Como é gerida a organização do espaço, dos recursos e das atividades na sala de aula?

Entrevistado: A organização da sala depende também das turmas. Na turma A os alunos estão dispostos da forma digamos mais clássica. Na turma B não, mas isso não foi feito por mim, foi o conselho de turma que assim decidiu. Claro que tenho em atenção aos alunos com mais dificuldades que normalmente estão mais à frente. Às vezes também por questões de comportamento, tenho de fazer alterações.

Os recursos hoje em dia são imensos e por isso tenho de fazer uma grande gestão dos mesmo, se não, às tantas perco-me. Antigamente era eu que fazia os meus recursos todas, mas hoje em dia limito-me a gerir todos os recursos disponibilizados pelas editoras. Agora existe imensos vídeos e tudo, o que é ótimo... é preciso gerir muito bem, se não também é em excesso, é preciso ter algum cuidado com isso.

Pergunta 12: De que forma a escola se articula com a comunidade envolvente?

Entrevistado: A escola tem bastantes projetos. Podem ver isso no projeto educativo.

Pergunta 14: Os pais participam ativamente nas atividades escolares dos seus filhos? Como?

Entrevistado: Não, quase nada. São pais que não acompanham a vida dos seus educandos.

ANEXO C

Grelhas de avaliação da oralidade 2.ºCEB

| | ' ' | | ' ' |

1.ª semana: 21 a 24 de janeiro Dia: 22 de janeiro Hora: 10:40-12:30

Área curricular: Português

Objetivos específicos: Compreender o sentido dos textos; Avaliar criticamente textos.

	Indicadores	Alunos																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	Total
Português	▪ Detetar o foco da pergunta ou instrução em textos que contém instruções para concretização de tarefas.	F	F	4	4	4	4	F	5	3	F	3	F	4	3	0	0	3	4	0	F	4	4	4	3,8
	▪ Detetar e distinguir entre o foco da pergunta ou instrução em textos que contém instruções para a concretização de tarefas.	F	F	4	4	4	4	F	5	3	F	3	F	4	3	0	0	3	4	0	F	4	4	4	3,8
	▪ Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.	F	F	4	4	4	4	F	5	4	F	4	F	4	3	0	0	2	4	0	F	4	4	4	3,8

Legenda: 0 – não observado; 1 – dificuldade acentuada; 5 – sem dificuldade; T – Transferido.

Nota: Alguns alunos não foram observados, por estarem, durante o 2.º período, inseridos no projeto «Turma mais», tendo aulas com outros colegas.

ANEXO D

Grelhas de avaliação
diagnóstica das turmas

|' '' | | ''

Tabela 4

Grelhas de Avaliação Diagnóstica de Português - Turma A

Nº	GRUPO I - LEITURA							GRUPOII - EDUCAÇÃO LITERÁRIA							GRUPOIII - GRAMÁTICA					ESCRITA	TOTAL		
	1.1	1.2	1.3	1.4	2	3	TOTAL	1.	2.1	2.2	3	4	5	6	TOTAL	1	2	3	4			5	TOTAL
	3	3	3	3	8	5	25	5	3	3	3	4	3	4	25	2,5	5	4,5	3	5	20	30	100
1							0								0						0		0
2	0	3	0	0	2	0	5	5	0	3	0	2	0	4	14	0	4	0	0	5	9	20	48
3	3	3	0	0	8	5	19	2	3	3	1,5	3,5	3	4	20	0	2,5	1,5	0	5	9	28	76
4							0								0						0		0
5							0								0						0		0
6	3	3	0	0	4	0	10	2	3	3	0	0	0	1	9	2,5	0	0	0	5	7,5	15	41,5
7							0								0						0		0
8	3	3	3	3	8	0	20	1	0	3	0	0	0	0	4	0	0	0	0	5	5	0	29
9	3	0	0	3	0	0	6	1	3	3	0	0	0	0	7	0	0	0	0	5	5	5	23
10	3	0	0	3	4	0	10	1	3	0	0	2	3	4	13	0	5	0	0	5	10	20	53
11							0								0						0		0
12	3	0	0	0	8	0	11	0	3	2	2,5	0	0	4	11,5	0	5	0	0	5	10	20	52,5
13	3	0	0	0	8	0	11	1	0	0	3	2	0	0	6	0	5	0	0	5	10	20	47
14	3	3	0	0	8	0	14	1	3	3	0	2	0	4	13	0	5	0	0	5	10	20	57
15	0	0	0	0	2	0	2	0	3	0	2	4	0	4	13	2,5	5	0	0	5	12,5	0	27,5
16							0								0						0		0
17							0								0						0		0
18	3	0	3	0	0	0	6	0	3	3	0	0	0	0	6	0	0	0	0	5	5	0	17
19							0								0						0		0
20							0								0						0		0
21							0								0						0		0

Nota. Fonte própria

Tabela 5

Grelhas de Avaliação Diagnóstica de Português - Turma B

Nº	GRUPO I - LEITURA							GRUPOII -EDUCAÇÃO LITERÁRIA								GRUPOIII - GRAMÁTICA					ESCRITA	TOTAL	
	1.1	1.2	1.3	1.4	2	3	TOTAL	1.	2.1	2.2	3	4	5	6	TOTAL	1	2	3	4	5			TOTAL
	3	3	3	3	8	5	25	5	3	3	3	4	3	4	25	2,5	5	4,5	3	5	20	30	100
1	3	0	0	3	0	0	6	0	3	0	3	0	0	0	6	0	0	0	0	5	5	0	17
2	3	3	0	0	8	0	14	3	3	3	3	3	2,5	0	17,5	2,5	5	0	0	5	12,5	25	69
3	3	3	0	0	8	3	17	1	3	3	2	2	0	0	11	0	5	0	3	5	13	15	56
4	3	3	3	0	4	2,5	15,5	0	3	3	0	2	0	0	8	0	2,5	0	0	5	7,5	10	41
5	3	0	0	0	0	0	3	2	3	0	0	3,5	2	0	10,5	0	5	0	0	5	10	10	33,5
6	3	3	0	0	0	5	11	0	3	3	3	3	2	4	18	0	5	0	0	5	10	20	59
7	3	3	0	0	0	0	6	1.	3	3	3	2	2	4	17	0	5	0	3	5	13	20	56
8	3	3	0	0	8	0	14	0	3	3	2	4	0	4	16	2,5	5	4,5	3	5	20	30	80
9	3	0	0	0	6	0	9	0	3	3	3	3,5	0	0	12,5	2,5	0	0	0	5	7,5	15	44
10	3	3	0	0	6	0	12	1	0	0	0	0	0	0	1	2,5	0	0	0	5	7,5	0	20,5
11	3	3	0	3	8	0	17	1	3	3	0	2	0	0	9	0	5	0	0	5	10	0	36
12							0								0						0		0
13	3	3	3	0	6	0	15	1	0	0	0	0	0	0	1	2,5	0	0	0	5	7,5	0	23,5
14	3	0	3	0	0	0	6	0	3	3	0	0	0	0	6	2,5	0	0	0	5	7,5	5	24,5
15	3	0	0	3	4	0	10	0	3	0	0	2	0	4	9	2,5	5	3	0	5	15,5	5	39,5
16	3	0	0	0	6	0	9	2	3	3	0	2	0	0	10	2,5	2,5	0	3	5	13	15	47
17	0	0	0	0	0	0	0	0							0						0	0	0
18							0								0						0		0
19	3	3	0	3	4	5	18	3	3	0	0	0	0	4	10	2,5	5	0	3	5	15,5	20	73
20	3	3	0	0	0	2	8	2	3	3	3	3,5	3	2	19,5	2,5	2,5	1,5	0	5	11,5	15	34,5

Nota. Fonte própria

Tabela 6

Grelhas de avaliação diagnóstica de HGP - Turma A

	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	2.3.	3.1.	3.1.1.	3.2.	3.2.1.	3.3.	4.	5.1.	5.2.	6.	6.1.	7.	8.	9.	10.	11.	12.1.	13.1.	Total	Classificação
Nº	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	12	10	3	3	3	7	6	6	8	10	6	100	
												1x4	2x6	2x5				1x7	2x3	2x3	2x4	2x5	2x3		
1	2	2	2	0	0	2	2	2	2		2	4	12	10	3	3	3	3	3	6	4	10	6	83	Bom
2	2			2				2				4							2	6			4	22	Insuficiente
3	2	0		2	0	2	2		2			4	8		3	2	3	3	2	0	4	6	4	49	Insuficiente
4																									
5	2	0	0				2	2	2		2	2	8	6	3	3	3	2	2	6	8	4	4	61	Suficiente
6	0			2	0	2	2	2	2	2	2	2	4		3	3	3		2	6		4		41	Insuficiente
7	2						0					2							0	6	4	0	0	14	Muito Insuficiente
8	2	2	0	0			2	2	2	0	2	2	6	2	0	3	3	1	4	6	4	6	4	53	Suficiente
9	2						2					0							0	0	4	4	0	12	Muito Insuficiente
10	2	0		2			2					4					3		4	0	4	2	4	27	Insuficiente
11	2	2		2			2	2	2		2	4	12	10	3	3	3		2	6	8	10	4	79	Bom
12	2			2	2	0	2	2	2	2		4	12	10	3	3	3		0	6	4	4		63	Suficiente
13	2	2		2	2	0	2	2	2			4	8	10					0	6	4	4		50	Suficiente
14	2	0					2	2	2			2	10	4	3	3	3		6	6	8	4	2	59	Suficiente
15	2											6					0	2	6	0	4			20	Insuficiente
16																								0	Muito Insuficiente
17																								0	Muito Insuficiente
18				2	2	0	2	2	2			0	2						2	6	8	4		32	Insuficiente
19																								0	Muito Insuficiente
20																								0	Muito Insuficiente

Nota. Fonte própria

Tabela 7

Grelhas de avaliação diagnóstica De HGP- Turma B

	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	2.3.	3.1.	3.1.1.	3.2.	3.2.1.	3.3.	4.	5.1.	5.2.	6.	6.1.	7.	8.	9.	10.	11.	12.1.	13.1.	Total	Classificação
Nº	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	12	10	3	3	3	7	6	6	8	10	6	100	
												1x4	2x6	2x5				1x7	2x3	2x3	2x4	2x5	2x3		
1	2			2			0		2			2									2	4	4	18	Muito Insuficiente
2																								0	Muito Insuficiente
3	2	2	2				2					4	2	2	3				6	6	4	2	4	41	Insuficiente
4	2	0	2		2	0	2	0	0	0	2	4			3			1	6					24	Insuficiente
5	2	2		2	2	0	2	0	2	0		2	1	0	3				2	6	0	4		30	Insuficiente
6	2	0	0	2	0	2	2	2	2	2	2	4	8	2	3		3	1	2	6	4	6	4	59	Suficiente
7	2	2	0	0	0	0	2	2	2		2	2	3	0	3		3		4	6	2	8		43	Insuficiente
8	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	2	4	12	6	3	0	3		2	6	4	10	6	74	Bom
9	2	0				2	2	2	2	0		2	0	2	3	0			0	6	4	6		33	Insuficiente
10	2	2			2	0	2		2	0		4			3				2	6	4	4		33	Insuficiente
11																								0	Muito Insuficiente
12																								0	Muito Insuficiente
13	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	4	2	0	3	0	0	2	2	6	0	4	4	45	Insuficiente
14	2						2	2	2			4			3									15	Muito Insuficiente
15	2			0	2	2	2	2	2	0	2	4	0	2	3	0	0		2	6	0	4	4	39	Insuficiente
16	2	0	0	0		2	2	2	2	2		4	8	2	3	0	3	1	6	6	4	4	2	55	Suficiente
17	2											2									0			4	Muito Insuficiente
18	1	0					2	2	0			4									0			9	Muito Insuficiente
19	2						2	2														0		6	Muito Insuficiente
20																								0	Muito Insuficiente

Nota. Fonte própria

ANEXO E
Horários das turmas

| ' ' | | ' ' |

Figura 2.

Horário da turma A

Horário	Segunda- feira	Terça- feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8:30 – 9:20	EV	PORT	EDF	PORT	
9:20 – 9:30	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	
9:30 – 10:20	EV	PORT	EDF	EDF	EDM
10:20 – 10:40	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>
10:40 – 11:30	CD	MAT	MAT	MAT	EDM
11:30 – 11:40	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>
11:40 – 12:30	HGP	HGP	MAT	ING	ING
12:30 – 12:40	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>
12:40 – 13:30	HGP	CN	PORT	ING	
13:30 – 13:40		<i>Intervalo</i>		<i>Intervalo</i>	Almoço
13:40 – 14:30		Almoço		Almoço	
14:30 – 14:40		<i>Intervalo</i>		<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>
14:40 – 15:30		PT		ET	CN
15:30 – 15:40		<i>Intervalo</i>		<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>
15:40 – 16:30		PT		ET	CN

Nota: fonte própria

Figura 3.

Horário da turma B

Horário	Segunda- feira	Terça- feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8:30 – 9:20	EDF	EDF	MAT	MAT	MAT
9:20 – 9:30	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>
9:30 – 10:20	EDF	EV	MAT	HGP	ING
10:20 – 10:40	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>
10:40 – 11:30	CD	EV	HGP	HGP	ING
11:30 – 11:40	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>
11:40 – 12:30	ING	EDM	PORT	PORT	CN
12:30 – 12:40	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>
12:40 – 13:30	Almoço	PORT	EDM	PORT	CN
13:30 – 13:40	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>			
13:40 – 14:30	CN	Almoço			
14:30 – 14:40	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>			
14:40 – 15:30	ET	PT			
15:30 – 15:40	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>			
15:40 – 16:30	ET	PT			

Nota: fonte própria

ANEXO F

Grelha de avaliação do
1.º Objetivo DO PI

| ' ' | | ' ' |

Avaliação dos objetivos do projeto – Turma A

Objetivos gerais:

Desenvolver competências de leitura e compreensão de diferentes fontes de informação na construção de conhecimento.

Tabela 8

Avaliação do 1.º Objetivo do PI Turma A

Projeto de Intervenção	Indicadores	Alunos																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	22	23	24	Total	
		- Lê textos em voz alta;	0	0	4	2	0	4	0	4	3	4	4	0	4	0	3	2	0	2	0	4	0	3	3,3
- Interpreta diferentes tipos de texto;	0	0	4	2	0	4	0	3	2	4	3	0	3	0	3	2	0	2	0	3	0	3	2,9		
- Compreende o sentido dos textos;	0	0	4	2	0	4	0	3	2	4	3	0	3	0	3	2	0	2	0	3	0	3	2,9		
- Organiza informação contida num texto;	0	0	4	2	0	4	0	3	2	4	3	0	3	0	3	2	0	2	0	3	0	3	2,9		
- Faz inferências a partir da informação contida no texto.	0	0	3	2	0	3	0	3	2	3	4	0	3	0	3	2	0	2	0	3	0	3	2,7		

- Interpreta diferentes fontes de informação (fontes escritas; fontes cartográficas, vídeos, imagens e frisos cronológicos);	3	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	2	3	2	0	3	0	3	2,9
- Seleciona informação pertinente da fonte;	3	3	4	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	2	3	2	0	3	0	3	2,9

Nota: fonte própria

Legenda: 0 – não observado; 1 – dificuldade acentuada; 5 – sem dificuldade; T – Transferido; F- Falta.

Nota: Alguns alunos não foram observados, por absentismo escolar.

Avaliação dos objetivos do projeto – Turma B

Objetivos gerais:

Desenvolver competências de leitura e compreensão de diferentes fontes de informação na construção de conhecimento.

Tabela 9

Avaliação do 1.º Objetivo do PI Turma B

	Indicadores		Alunos																							
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	Total
Projeto de Intervenção			0	0	4	0	4	4	3	5	4	3	0	0	3	3	0	0	2	3	0	3	3	3	3	3,3
	- Lê textos em voz alta;		0	0	4	0	3	4	3	4	3	3	0	0	3	3	0	0	2	3	0	3	3	3	3	3,1
	- Interpreta diferentes tipos de texto;		0	0	4	0	3	4	3	4	3	3	0	0	3	3	0	0	2	3	0	3	3	3	3	3,1
	- Compreende o sentido dos textos;		0	0	4	0	3	4	3	4	3	3	0	0	3	3	0	0	2	3	0	3	3	3	3	3,1
	- Organiza informação contida num texto;		0	0	4	0	3	4	3	4	3	3	0	0	3	3	0	0	2	3	0	3	3	3	3	3,1
			0	0	4	0	3	4	3	4	3	3	0	0	3	3	0	0	2	3	0	3	3	3	3	3,1
	- Faz inferências a partir da informação contida no texto.		0	0	4	0	3	4	3	4	3	3	0	0	3	3	0	0	2	3	0	3	3	3	3	3,1

- Interpreta diferentes fontes de informação (fontes escritas; fontes cartográficas, vídeos, imagens e frisos cronológicos);	0	0	4	4	3	4	3	4	3	3	4	0	3	3	4	4	2	3	4	3	3	3	3	3,4
- Seleciona informação pertinente da fonte;	0	0	4	4	3	4	3	4	3	3	4	0	3	3	4	4	2	3	4	3	3	3	3	3,4

Nota: fonte própria

Legenda: 0 – não observado; 1 – dificuldade acentuada; 5 – sem dificuldade; T – Transferido; F- Falta.

Nota: Alguns alunos não foram observados, por absentismo escolar.

ANEXO G

Grelha de avaliação do
2.º Objetivo DO PI

| ' ' | | ' ' |

Avaliação dos objetivos do projeto – Turma A

Objetivos gerais:

Desenvolver competências de produção escrita.

Tabela 10

Avaliação do 2.º Objetivo Turma A

Indicadores	Alunos																								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	22	23	24			
- Planifica a escrita de textos.	0	0	3	0	0	3	0	2	2	3	3	0	3	0	3	0	0	2	0	3	0	2	2,6		
- Redige corretamente.	0	0	3	0	0	3	0	3	3	3	3	0	2	0	3	0	0	2	0	3	0	3	2,8		
- Respeita as regras de ortografia.	0	0	3	0	0	3	0	3	3	3	3	0	3	0	3	0	0	2	0	3	0	3	2,9		
- Respeita as regras de pontuação.	0	0	3	0	0	3	0	3	3	3	3	0	3	0	3	0	0	2	0	3	0	3	2,9		
- Mobiliza vocabulário específico do tema do texto.	0	0	2	0	0	4	0	3	2	3	3	0	3	0	3	0	0	2	0	3	0	2	2,7		

- Revê o texto escrito.	0	0	2	0	0	2	0	2	2	2	2	0	2	0	2	0	0	2	0	2	0	2	2
- Colabora com os colegas na planificação, textualização e revisão de texto.	0	0	3	0	0	2	0	3	2	3	4	0	3	0	3	0	0	2	0	3	0	3	2,8

Nota: fonte própria

Avaliação dos objetivos do projeto – Turma B

Objetivos gerais:

Desenvolver competências de produção escrita.

Tabela 11

Avaliação do 2.º Objetivo Turma B

Indicadores	Alunos																							Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
- Planifica a escrita de textos.	0	0	4	0	2	4	3	5	3	3	0	0	3	2	0	0	2	2	0	3	3	3	0	2,8
- Redige corretamente.	0	0	4	0	3	4	3	5	4	3	0	0	3	3	0	0	2	2	0	3	3	3	0	3
- Respeita as regras de ortografia.	0	0	4	0	3	4	2	4	4	3	0	0	3	3	0	0	2	3	0	3	3	3	0	2,9
- Respeita as regras de pontuação.	0	0	4	0	3	4	2	5	4	3	0	0	3	3	0	0	2	3	0	3	3	3	0	3
- Mobiliza vocabulário específico do tema do texto.	0	0	4	0	2	4	3	5	4	3	0	0	3	3	0	0	2	3	0	3	3	3	0	3

- Revê o texto escrito.	0	0	2	0	2	2	2	3	3	3	0	0	2	2	0	0	2	2	0	2	2	2	0	2
- Colabora com os colegas na planificação, textualização e revisão de texto.	0	0	3	0	3	4	2	5	4	3	0	0	3	2	0	0	2	3	0	3	3	3	0	2,8

Nota: fonte própria

ANEXO H

Grelha de avaliação do
3.º Objetivo do PI

| | ' ' | | ' ' |

Avaliação dos objetivos do projeto – Turma A

Objetivos gerais:

Promover a autonomia e a responsabilização individual pelas tarefas a desenvolver dentro e fora da sala de aula.

Tabela 12

Avaliação do 3.º Objetivo Turma A

Projeto de Intervenção	Indicadores																							
	Alunos																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	22	23	24	Total	
- Realiza as tarefas que são propostas;	4	4	4	0	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3	0	4	2	1	3	4	4	3	
- Realiza as tarefas nos tempos definidos.	4	4	4	0	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3	0	4	2	1	3	4	4	3	

Nota: fonte própria

Legenda: 0 – não observado; 1 – dificuldade acentuada; 5 – sem dificuldade; T – Transferido; F- Falta.

Nota: Alguns alunos não foram observados, por absentismo escolar.

Avaliação dos objetivos do projeto – Turma B

Objetivos gerais:

Promover a autonomia e a responsabilização individual pelas tarefas a desenvolver dentro e fora da sala de aula.

Tabela 13

Avaliação do 3.º Objetivo Turma B

Projeto de Intervenção	Indicadores		Alunos																				Total	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21
	- Realiza as tarefas que são propostas;	0	0	4	4	4	4	4	5	4	4	4	1	3	2	4	4	2	3	4	4	4		3
- Realiza as tarefas nos tempos definidos.	0	0	4	4	4	4	4	5	4	4	4	1	3	2	4	4	2	3	4	4	4	3	3	3,5

Nota: fonte própria

Legenda: 0 – não observado; 1 – dificuldade acentuada; 5 – sem dificuldade; T – Transferido; F- Falta.

Nota: Alguns alunos não foram observados, por absentismo escolar.

ANEXO I
POWERPOINT
SISTEMATIZAÇÃO DE
CONTEÚDOS

| ' ' | | ' ' |

SOCIEDADE DO SÉC. XIII

ESCOLA EB 2/3 MARQUESA DE ALORNA



ORGANIZAÇÃO SOCIAL

- A sociedade medieval estava dividida em três grupos sociais:



CLERO (ORADORES)

- Era o grupo com maior prestígio por estar ligado à igreja. O clero dividia-se em clero regular e clero secular. O clero regular habitava nos mosteiros e o clero secular junto do povo.
- O clero tinha privilégios muito particulares:
 - Desempenho de altas funções administrativas;
 - Direito de foro privativo (tribunal particular);
 - Isenção de tributos fiscais (impostos);
 - Isenção de prestar serviço militar.



NOBREZA (BELLATORES)

- Grupo social marcado pela riqueza, poder e influência. Como privilégios próprios tinha:
 - Isenção de impostos;
 - Direito de jurisdição nas suas terras (aplicar justiça);
 - Participação na atividade militar;
 - Pertença ao Conselho do Rei;
 - Desempenho de altos cargos administrativos.



POVO (LABORATOIRES)

- Todos os que não pertenciam ao clero nem à nobreza constituíam o grupo social denominado povo.
- O povo vivia do trabalho;
- Era um grupo sem privilégios;
- Pagavam impostos.



ANEXO J

POWERPOINT Revisões
(exemplo de alguns slides)

| | ' ' | | ' ' |



6

AULA DE REVISÕES

PORTUGAL NO SÉCULO XIII – ECONOMIA, SOCIEDADE E CULTURA

6 AULA DE REVISÕES | PORTUGAL NO SÉCULO XIII – ECONOMIA, SOCIEDADE E CULTURA

OS RECURSOS NATURAIS E AS ATIVIDADES ECONÓMICAS

No século XIII, a população portuguesa dedicava-se principalmente às seguintes **atividades económicas**: agricultura, pecuária, pesca, salicultura, artesanato e comércio.

6 AULA DE REVISÕES | PORTUGAL NO SÉCULO XIII – ECONOMIA, SOCIEDADE E CULTURA

OS RECURSOS NATURAIS E AS ATIVIDADES ECONÓMICAS

AGRICULTURA E PECUÁRIA

A **agricultura** era a principal atividade económica da população. Os reis promoveram o aumento das áreas de cultivo, através do aproveitamento de terrenos aráveis e os baldios.

Benefícios régios

D. Dinis mandou que não se dessem pastos a quem não cultivasse e que se entregasse a cada lavrador o terreno necessário para o gado da sua herdade. (...) el-rei mandou reparti-las por colonos a fim de as cultivarem.

Rebello da Silva,
Memórias sobre a população e a agricultura de Portugal, Lisboa, Imprensa Nacional, 1868 (adaptado).

Na época, os instrumentos utilizados eram muito rudimentares e simples.

Os camponeses estavam dependentes das condições climáticas e, por essa razão, por vezes, faltavam alimentos e havia fomes.

OS RECURSOS NATURAIS E AS ATIVIDADES ECONÓMICAS

AGRICULTURA E PECUÁRIA

A criação de animais (a **pecuária**) ajudava nos trabalhos agrícolas e fornecia alimentos e matérias-primas.

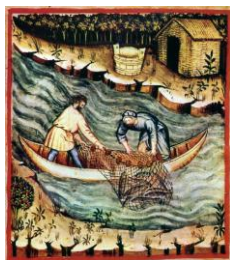


OS RECURSOS NATURAIS E AS ATIVIDADES ECONÓMICAS

PESCA E SALICULTURA

A **pesca marítima** (no mar) e **fluvial** (nos rios) eram atividades económicas muito importantes para a população portuguesa.

A **salicultura** (extração de sal) era essencial para a conservação dos alimentos.



A pesca do sável no rio Tejo (século XIV).

OS RECURSOS NATURAIS E AS ATIVIDADES ECONÓMICAS

ARTESANATO E COMÉRCIO

A **produção artesanal** era assegurada por artesãos, que faziam manualmente os utensílios domésticos e o vestuário, necessários à população.



O ferreiro.

ANEXO K

Planificação exemplo de
trabalho individual

| ' ' | | ' ' |

Tabela 14

Planificação exemplo de trabalho individual

Segunda-Feira (3 de fevereiro)

Objetivos geral da sessão:

- Conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultural medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV.

Tempo	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Descrição das Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação	
					Instrumentos	Indicadores
5 min. 5 min. 15 min. 15 min. 10 min.	<p>Conteúdos: Os grupos sociais.</p> <p>Conceitos: Clero Nobreza Povo Grupo privilegiado Grupo não privilegiado</p>	<p>1. Identificar os grupos sociais medievais, destacando os privilegiados e não privilegiados; 2. Referir as funções de cada ordem social.</p>	<p>Momento inicial: A professora escreve o sumário no quadro. A professora projeta no quadro o texto construído na aula passada e disponibiliza 5 min. para os alunos passarem para o caderno. A professora questiona os alunos, de modo, a perceber se os alunos têm conhecimentos acerca da organização da sociedade no século XIII.</p> <p>Desenvolvimento: Depois de um breve debate sobre a temática, a professora distribui a cada aluno uma ficha de exploração sobre a vida dos grupos sociais privilegiados e não privilegiados. A professora explica aos alunos o que terão de fazer e disponibiliza alguns minutos para realizarem a ficha.</p> <p>Momento final: A professora inicia a correção da ficha oralmente, com a colaboração dos alunos. Se ainda sobrar tempo, a professora mostra aos alunos um <i>PowerPoint</i> que sintetiza os conteúdos abordados em aula.</p>	Ficha de apoio; Power point; Projektor.	Ficha de trabalho; Grelhas de observação e registo.	<p>1.1. Identifica os grupos sociais medievais: - Clero; - Nobreza; - Povo. 1.2. Identifica os grupos sociais medievais destacando os privilegiados e não privilegiados; 2.1. Refere as funções de cada ordem social: - Religiosa; - Defesa; - Trabalho.</p>

5 min.	Conteúdos: Os grupos sociais.		Momento inicial: A professora continua a exploração do power point sobre os conteúdos anteriormente trabalhados.	Quadro; Manual; Projetor.	Grelhas e observação e registo.	
30 min.	Conceitos: Clero Nobreza Povo Grupo privilegiado Grupo não privilegiado		Desenvolvimento: A professora explica aos alunos que irão realizar três esquemas de consolidação. A professora inicia a construção do primeiro esquema sobre o Clero orientando um discurso com a turma. Depois, a professora pede aos alunos que o passem para o caderno. De seguida, a professora inicia a construção do esquema sobre a nobreza. Depois, os alunos passam para o caderno. Por fim, a professora elabora com os alunos o esquema sobre o povo e os alunos passam para o caderno.			
15 min.		<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar os grupos sociais medievais, destacando os privilegiados e não privilegiados; 2. Referir as funções de cada ordem social; 3. Identificar as principais atividades económicas medievais. 	Momento final: A professora pede aos alunos que resolvam os exercícios 1;2;3 e 4 da página 98 do manual. Depois, a professora corrige os exercícios oralmente.			<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Identifica os grupos sociais medievais, destacando os privilegiados e não privilegiados: <ul style="list-style-type: none"> - Clero; - Nobreza; - Povo. 2.1. Refere as funções de cada ordem social: <ul style="list-style-type: none"> - Clero; - Nobreza; - Povo. 3.1. Identifica as principais atividades económicas medievais: <ul style="list-style-type: none"> - Agricultura; - Pastorícia; - Salicultura; - Artesanato; - Exploração florestal.

Nota: fonte própria

ANEXO L

Atividade HGP
“Preencher um texto”

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 15

Atividade HGP "Preencher um texto"

Terça-Feira (28 de janeiro)

Objetivo geral da sessão:

- Compreender as relações entre as principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV e os recursos naturais disponíveis.

Tempo	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Descrição das Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação	
					Instrumentos	Indicadores
5 min.	Conteúdos: O comércio externo e o aparecimento da burguesia	1. Relacionar o desenvolvimento do comércio nos séculos XII e XIII com o crescimento das cidades; 2. Relacionar o desenvolvimento do comércio nos séculos XII e XIII com o crescimento da população urbana no mesmo período.	Momento inicial: A professora escreve o sumário no quadro. A professora inicia a aula questionando os alunos sobre alguns tópicos já abordados nas sessões anteriores.	Ficha de trabalho “à descoberta das palavras”; Manual; Texto síntese; Placas de conceitos.	Ficha de trabalho; Grelhas de observação e registo.	1.1. Relaciona o desenvolvimento do comércio nos séculos XII e XIII com o crescimento das cidades; 1.2. Relacionar o desenvolvimento do comércio nos séculos XII e XIII com o crescimento da população urbana no mesmo período.
10 min.	Conceitos: Comércio externo		Desenvolvimento: De seguida, a professora entrega aos alunos uma ficha de trabalho intitulada “à descoberta das palavras”. A professora lê a ficha com os alunos e disponibiliza 10 minutos para a realizarem a pares.			
5 min.	Importações Exportações Burguesia		De seguida, a professora corrige oralmente a ficha de trabalho, com a colaboração dos alunos.			
10 min.			A professora pede aos alunos que abram o manual na página 97 e em conjunto discutem os documentos 2, 3 e 4 que representam o surgimento de um novo grupo social, a burguesia. De seguida, resolvem o exercício 2 em conjunto, oralmente.			
25 min.			Momento final: A professora projeta no quadro um texto síntese incompleto sobre os conteúdos abordados nas aulas anteriores. A professora organiza a turma em pequenos grupos e entrega a cada grupo uma série de placas com conceitos. De seguida, a professora explica aos alunos como se irá proceder a atividade: a professora vai lendo o texto e sempre que surgir um conceito em falta, os alunos terão 30 segundos para decidir em grupo qual das placas levantar. Os alunos levantam a placa, a professora verifica se todos os			

			alunos levantaram a placa certa e escreve o conceito no espaço em falta. Repete-se o jogo até o texto estar completo.			
--	--	--	---	--	--	--

Nota: fonte própria

No século XIII, a principal atividade económica era a _____, ou seja, trabalhar e fazer a terra produzir. Através do _____, os artesãos transformavam as matérias-primas em produtos.

O _____ é a atividade em que se compram e vendem produtos. No século XIII, muitos desses produtos eram vendidos nas _____, que se realizam geralmente em dias religiosos. Algumas chamavam-se _____, porque os comerciantes não pagavam impostos.

O comércio feito dentro de um país é o _____; a compra e a venda de produtos entre países é o _____. Os produtos que um país compra a outros países são as _____; os produtos que um país vende a outros países são as _____.

No século XIII, alguns comerciantes enriqueceram, tendo mandado os filhos estudar para as universidades. Surgiram, assim, os _____, pessoas ricas e cultas.

ANEXO M

Fotos trabalho de grupo
sobre a cultura popular e
cortesã

| " | | " |

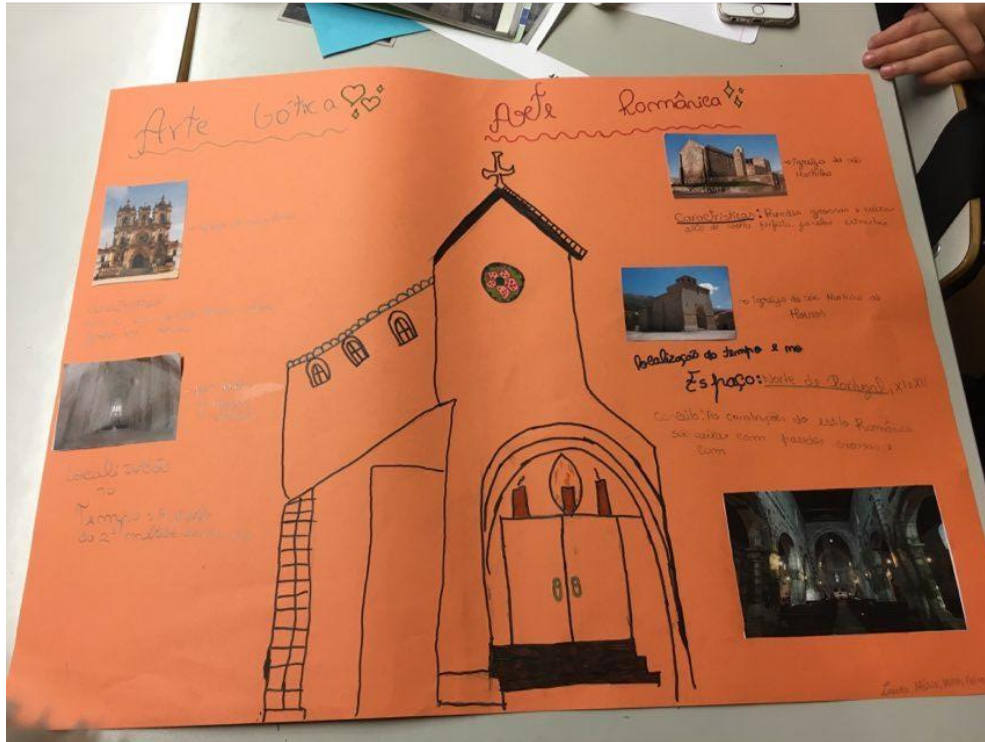


Figura 4.

Trabalho elaborado pelos alunos (grupo laranja)

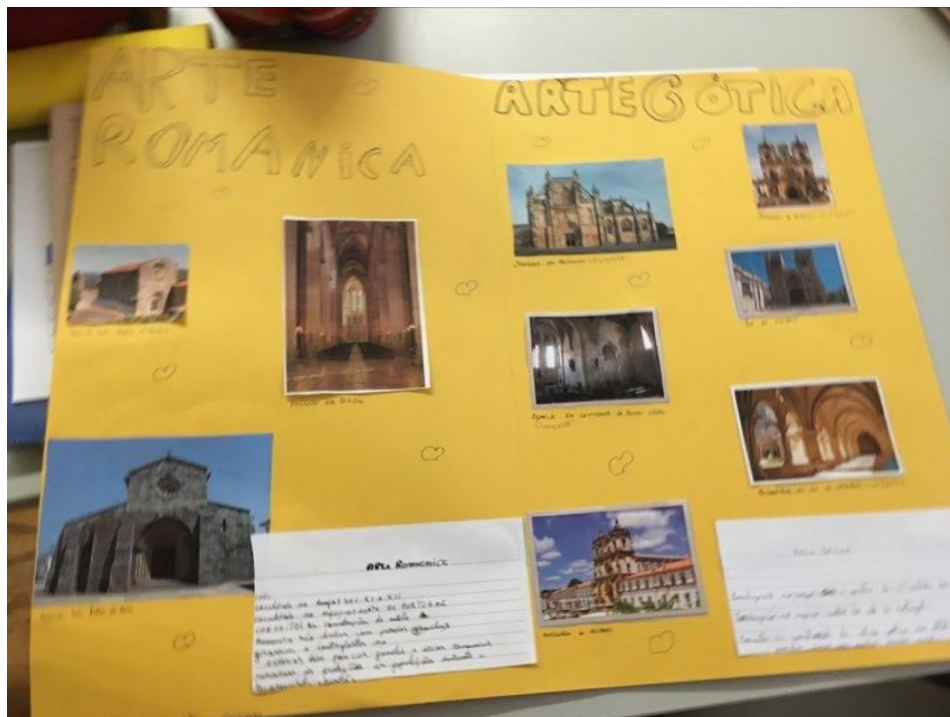


Figura 5.

Trabalho elaborado pelos alunos (grupo amarelo)

ANEXO N

Atividade Interpretação
de um texto em pequenos
grupos

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 16

Atividade Interpretação de um texto em pequenos grupos

Terça-Feira (18 de fevereiro)						
Tempo	Domínios/ Conteúdos	Objetivos	Descrição das Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação	
					Instrumentos	Indicadores
5 min. 5 min. 10 min. 10 min. 10 min. 10 min.	<p>Oralidade <u>Interpretação de texto:</u> Deduções</p> <p>Leitura e Escrita <u>Compreensão de texto:</u> Texto de características: narrativas; Questões intermédias; Inferências: sentidos contextuais; relação de informações; <u>Registo e organização da informação:</u> Aspectos nucleares do texto;</p>	<p>1. Interpretar textos orais breves;</p> <p>5. Ler em voz alta palavras e textos. 6. Ler textos diversos. 7. Compreender o sentido dos textos. 8. Fazer inferências a partir da informação contida no texto 10. Avaliar criticamente textos.</p>	<p>Momento inicial: A professora escreve o sumário no quadro. A professora pede aos alunos que abram o manual na página 127 e que observem o título do texto que irão ler. De seguida, a professora questiona os alunos sobre o título: - Porque será que se chama “O menino barbo”? - O que será um barbo? A professora poderá até mostrar aos alunos uma foto de um barbo para que identifiquem o que é.</p> <p>Desenvolvimento: Antes de iniciar a leitura do texto, a professora pede aos alunos que marquem os parágrafos no texto. Depois dos parágrafos marcados, a professora lê o texto em voz alta e de seguida, distribui os parágrafos por alguns alunos que irão ler em voz alta. A professora divide a turma em quatro grupos e atribui a cada grupo uma tarefa relativa ao texto: Grupo 1 – Exercício 1 e 2 Grupo 2 – Exercício 3 e 4 Grupo 3 – Exercício 5 e 6 Grupo 4 – Exercício 7 e 8 Quando os alunos terminarem os exercícios, cada grupo apresenta as respostas dadas e a professora regista-as no quadro, para que os alunos tenham acesso às respostas de toda as questões. A professora pede aos alunos que resolvam a questão dois relativa à Gramática da página 129.</p>	Manual do aluno; Quadro; Projetor.	Grelhas de observação e registo.	<p>1.6. Fazer deduções;</p> <p>5.2. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 140 palavras por minuto. 6.3. Ler textos narrativos; 7.1. Realizar, ao longo da leitura de textos longos, sínteses parciais (de parágrafos ou secções), formular questões intermédias e enunciar expectativas e</p>

	<p>Educação Literária <u>Leitura e audição:</u> Textos da literatura para crianças e jovens, de textos literários selecionados (Listagem PNL)</p>		<p>Em conjunto com os alunos, a professora corrige o exercício de gramática.</p>			<p>direções possíveis. 8.3. Pôr em evidência relações intratextuais de semelhança ou de oposição entre acontecimentos e entre sentimentos. 10.1. Expressir uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p>
--	--	--	--	--	--	---

Nota: fonte própria

ANEXO 0

Atividade Gramatical
Jogo "Pronominalização"

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 17

Atividade Gramatical Jogo "Pronominalização"

5 min.			A professora pede aos alunos que abram o manual na página 132 e que realizem o exercício 1.	Manual do aluno;	Grelhas de registo e observação.	
10 min.			A professora corrige essa questão no quadro e explica a função do apóstrofo.	Jogo;		
10 min.	Gramática <u>Sintaxe:</u> Pronome pessoal em adjacência verbal:	25. Analisar e estruturar unidades sintáticas.	De seguida, a professora informa os alunos que irão aprender algumas regras relativas à utilização dos pronomes pessoais. A professora divide a turma em pequeno grupos e entrega a cada grupo um jogo. A professora explica as regras do jogo e dá indicação para que cada grupo comece a jogar.	Síntese.		
15 min.	pronomes átonos em frases afirmativas e negativas.		A professora inicia a correção das frases do jogo e discute com os alunos as conclusões. Momento final:			
10 min.			A professora entrega a cada grupo uma síntese e, em conjunto com os mesmos, discutem os aspetos mais importantes relativos à pronominalização. Os alunos deverão colar a síntese no caderno.			25.1. Aplicar regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal, colocando corretamente os pronomes átonos em frases afirmativas e negativas.

Nota: fonte própria

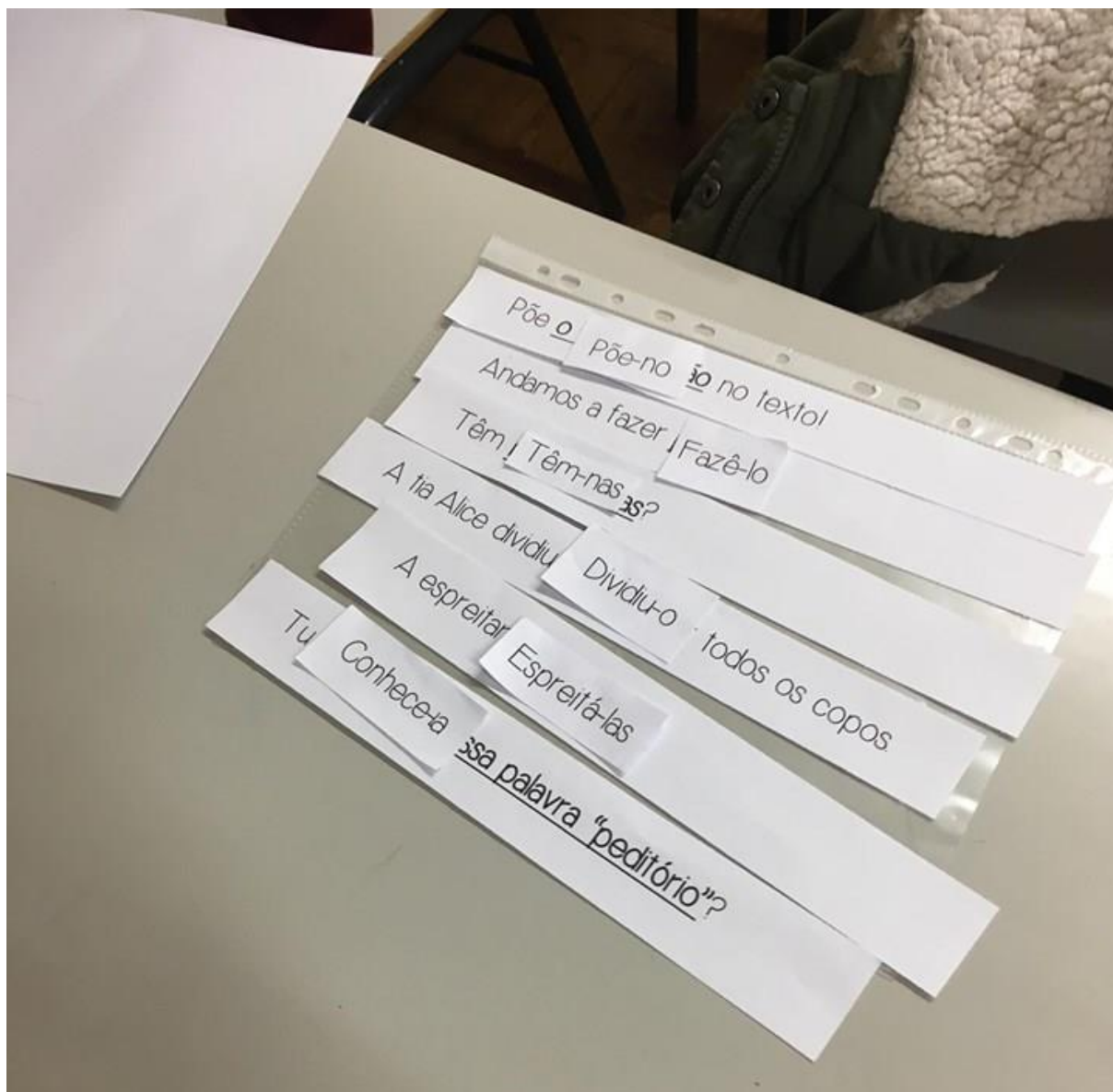


Figura 6.

Jogo pronominalização.

ANEXO P

Planificação e Recurso
"O Domínio do Dominó"

| ' ' | | ' ' |

Tabela 18

Planificação e Recurso “O Domínio do Dominó”

Quinta-Feira (20 de fevereiro)						
Tempo	Domínios/ Conteúdos	Objetivos	Descrição das Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação	
					Instrumentos	Indicadores
5 min. 15 min. 25 min. 10 min.	Gramática Sintaxe: Pronome pessoal em adjacência verbal: pronomes átonos em frases afirmativas e negativas. Funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, complemento direto, complemento indireto.	25. Analisar e estruturar unidades sintáticas.	Momento inicial: A professora escreve o sumário no quadro. Desenvolvimento: A professora projeta no quadro um vídeo da Porto Editora sobre a posição pessoais nas frases. A professora elabora no quadro uma pequena síntese do que foi abordado no vídeo. Os alunos passam essa síntese para o caderno. De seguida, a professora distribui uma Ficha de Trabalho com um texto “Com quem vou à festa, afinal?” retirado do livro O Domínio do dominó e outras histórias de Margarida Fonseca Santos. A professora pede aos alunos que identifiquem todos os pronomes pessoais que encontrarem ao longo do texto. De seguida, a professora pede aos alunos que resolvam o exercício da Ficha de Trabalho em que será necessário identificar as funções sintáticas na frase, consoante a posição do pronome pessoal. Momento final: A professora corrige a ficha oralmente, com a colaboração dos alunos.	Livro: O domínio do dominó de Margarida Fonseca Santos; Vídeo da Porto Editora; Ficha de apoio.	Grelhas de observação e registo.	25.1. Aplicar regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal, colocando corretamente os pronomes átonos em frases afirmativas e negativas; 25.2. Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, predicado, complemento direto, complemento indireto.

Nota: fonte própria

Nome: _____ n.º _____ Data: _____

/ /

1. **Lê** o texto com muita atenção.**Com quem vou à festa, afinal!****Ana:** Eu não quero ir sozinha!**Tomás:** Não vais sozinha, já te disse!**Ana:** Então, quem é que vai com-migo?**Filipa:** O que é que ela disse?**Ana:** Quero saber quem é que vai com-migo!**Tomás:** Não se diz assim, é comigo!**Ana:** Vou com tu?!**Tomás:** Não é com tu, é contigo!**Ana:** Boa! Se sou eu que decido, vou contigo!**Filipa:** Bem feita, agora tens de a levar ao baile, já não escapas.**Tomás:** Mas, Aninha querida... Eu não quero ir contigo ao baile...**Ana:** Então... então vou com-vós, não, com-tus, não!, vou convosco!

Filipa: Acredita em mim, Ana, não queiras ir com o Tomás, ele vai gozar contigo o tempo todo. Ele já me fez isso, estou a falar a sério! A mim, que sou irmã dele, imagina o que te vai falar a sério! A mim, que sou irmã dele, imagina o que te vai falar a sério! A mim, que sou irmã dele imagina o que te vai fazer a ti, priminha! E eu tenho outra festa à mesma hora.

Tomás: Não podes levá-la contigo?**Filipa:** Claro que não! É para gente mais velhas...**Ana:** O que é que estão para aí a fazer?

Tomás: Olha, Ana, vais ter de arranjar outra companhia, porque não vais connosco. Mas tenho a certeza de que arranjas solução.

Filipa: Sim, arranjas de certezinha.**Ana:** Vocês estão a gozar com- ... quer dizer, comigo. Tu vais com quem, Tomás?**Tomás:** Com a minha namorada, claro. Vou só com ela, percebes?**Ana:** E tu, Filipa?**Filipa:** Com... com ... Ora, tu não conheces!

Ana: Já percebi! Estão a deixar-me para trás! Nunca se preocupam comigo! É como se eu não existisse.

Tomás: Pronto, pronto, eu levo-te ...**Ana e Filipa:** A sério?!

(Tomás encolhe os ombros, desistindo da tentativa de não levar a Ana à festa.)

Tomás: Vá, venham comigo. Deixo-te na casa da Teresa, Filipa. E tu, Ana, promete que te vais portar muito bem!

Ana: Prometo. Nem me vais reconhecer! Vou provar-vos que sou a melhor companhia de sempre! E, às pessoas da festa, vou mostrar-lhes como já sou crescida!!!

Tomás: No que eu me fui meter...!

1.1. **Sublinha** no texto os pronomes pessoais.

2. **Identifica** as funções sintáticas dos pronomes pessoais sublinhados:

2.1. Eu não quero ir sozinha! _____

2.2. Não vais sozinha, já te disse! _____

2.3. Ele já me fez isso, estou a falar a sério! _____

2.4. Não podes levá-la contigo? _____

2.5. Já percebi! Estão a deixar-me para trás! _____

3. **Identifica** a expressão que o pronome destacado nas frases está a substituir.

3.1. Não podes levá-la contigo? _____

3.2. Já percebi! Estão a deixar-me para trás! _____

3.3. Pronto, pronto, eu levo-te ... _____

ANEXO Q

Guião de Leitura "A Viúva e o Papagaio"

| | ' ' | | ' ' |



Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna

2.º CICLO

5.º ANO – GUIÃO DE LEITURA “A VIÚVA E O PAPAGAIO”

Nome: _____ n.º _____ Data: _____

/ /

ROTEIRO DE LEITURA

A viúva e o papagaio

Virginia Woolf



Como posso utilizar este roteiro?

- ❖ Este guião de leitura irá acompanhar-te ao longo da leitura da história: “A Viúva e o Papagaio”;
- ❖ Neste guião, irás ter um amigo que te vai acompanhar ao longo da aventura, ele chama-se James e diz-te o que deverás fazer;
- ❖ Neste guião, deverás seguir a ordem dos desafios e ler com muita atenção as indicações;
- ❖ Nas atividades do guião, deverás tomar atenção ao que te será pedido;
- ❖ Para realizares os desafios do roteiro irás precisar de lápis de carvão e borracha;
- ❖ Ao longo da realização do guião, deverás certificar-te que tens todos os materiais antes de realizares as tarefas.

Olá, sou o James e vou acompanhar-te ao longo desta aventura! Antes de começares a ler



Descobre o livro!

1. Observa a capa do livro A Viúva e o Papagaio, de Virginia Woolf. Completa a seguinte ficha biográfica com os elementos pedidos.

Título	
Autora	
Editor	
Ilustradora	

2. Observa agora a ilustração da capa e responde às questões seguintes, assinalando a resposta correta.
- | | Sim | Não |
|-----------------------------------|-------|-------|
| O papagaio está no poleiro? | _____ | _____ |
| O papagaio tem pena coloridas? | _____ | _____ |
| A senhora está perto do papagaio? | _____ | _____ |
| A senhora é jovem? | _____ | _____ |
| A senhora observa o pássaro? | _____ | _____ |
| Há alguém junto à senhora? | _____ | _____ |

3. Descreve a ilustração da capa, a partir das respostas dadas.

4. A partir da ilustração da capa, imagina a história que vai ser contada. À medida que fores lendo, vai registando no quadro as semelhanças e as diferenças.

<p>Semelhanças:</p>	<p>Diferenças:</p>
---------------------	--------------------

5. Toma muito atenção ao vídeo que a professora vai projetar no quadro. Depois, preenche o Cartão de Cidadão de Virginia Woolf.

Nome: _____

Ano de nascimento: _____

Local de nascimento: _____

O seu pai era: _____

A sua mãe era: _____



Olá amigo, agora sim, acho que estás preparado para começar a leitura! Toma atenção! A partir de agora vais ter um conjunto de desafios que terás de resolver depois de leres as páginas que te



Abre o teu manual na página 107 e lê a **Situação Inicial**. Vira a página e lê o



1.ª Parte – A carta

6. Que notícia era dada na carta?

7. Completa a frase, de acordo o com o texto.

A Sra. Gage era uma viúva de certa _____, _____, _____ e _____, mas _____ para com os animais.

8. Assinala com um x a resposta a cada questão.

	Sim	Não
a) A senhora Gage já tinha sido casada?	_____	_____
b) Esta senhora estava dentro de casa?	_____	_____
c) Ela tinha um martelo na mão?	_____	_____
d) Quando o carteiro chegou, a porta de casa estava fechada ?	_____	_____

9. Transcreve as expressões que descrevem fisicamente a senhora Gage.

10. Quem era o remetente da carta que a senhora Gage recebeu?

11. Que notícia era dada na carta?

Assinala com um x a resposta a cada questão. _____

- Ela gostava do seu irmão. _____
- Essa notícia iria mudar a sua vida. _____
- Ela tinha saudades de Joseph Brand. _____
- A viúva sentia-se sozinha. _____

12. A relação da Sra. Gage com o seu irmão não era a melhor. Transcreve a frase do texto que descreve a sua reação à notícia recebida na carta.

Continua a ler o **Desenvolvimento I** e para na



2.ª Parte – A primeira viagem da Sra. Gage

13. Neste momento da história, são fornecidas novas informações relativamente ao **espaço** e ao **tempo**. Assinala com um x a opção correta. A Sra. Gage dirigiu-se para ...



Lewes e
Rodmell



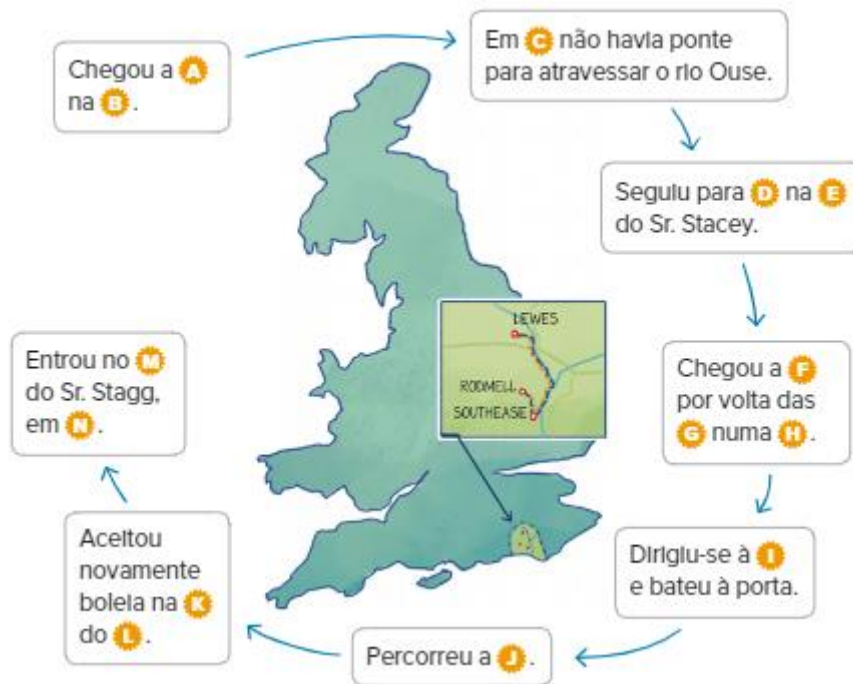
Bristol e
Rodmell



Lewes e
Derby

14. Transcreve do texto uma expressão temporal.

15. Completa o percurso da Sra. Gage na primeira viagem a Rodmell.




- a- _____
- b- _____
- c- _____
- d- _____
- e- _____
- f- _____
- g- _____
- h- _____
- i- _____
- j- _____
- k- _____
- l- _____
- m- _____
- n- _____

16. Quando a senhora Gage chegou a Rodmell bateu à porta do irmão que lhe deixara a casa e ouviu uma voz diferente. Quem era? E o que disse?

17. Faz o retrato físico do papagaio, complementando o seu Cartão do Animal Doméstico.

Cartão do animal doméstico

Nome:
Cor:
Tamanho:
Aspeto:
Estado:
Competências: Comportamento racional.

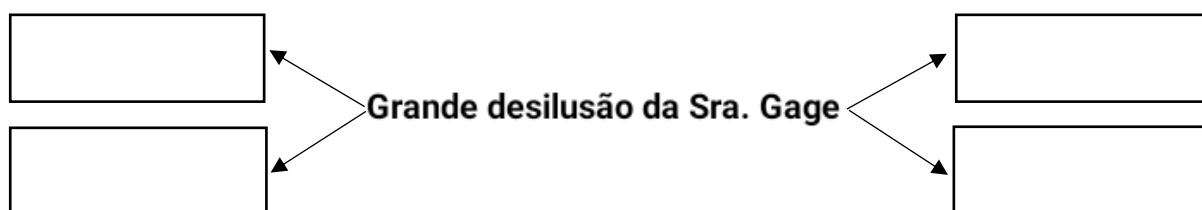


18. Associa os elementos das duas colunas, indicando o que sentia a Viúva à medida que atravessava a casa.

a. A Viúva sentiu desejo de percorrer a casa para ficar a conhecê-la.	<u> </u> 1. Alegria
b. A senhora percebeu que os objetos da casa não tinham qualquer valor.	<u> </u> 2. Curiosidade
c. A mulher pensou que tinha herdado uma grande fortuna.	<u> </u> 3. Deceção

19. Apesar da deceção, a Sra. Gage conseguiu animar-se com a ideia. O que a fez ganhar algum ânimo nessa ocasião?

20. À chegada ao escritório dos advogados, a Sra. Gage sofreu outra grande desilusão. Completa o esquema com os motivos dessa grande desilusão.



21. Com base na tua resposta, completa a frase. Em suma, a situação da Sra. Gage

_____.

Termina a leitura do **Desenvolvimento I** e inicia a leitura do



3.ª Parte – O regresso a Rodmell

22. Resolve o crucigrama com as palavras-chave do texto que respondam às perguntas apresentadas.



- Onde se encontrava a Sra. Gage?
- Onde se arrastava?
- De quem se lamentava?
- O que a fez rebolar?
- O que não conseguia ver à frente do nariz?
- De quem se lembrou?
- Em que estava a Sra. Gage metida?
- O que não havia daquele lado do rio?
- O que lhe pareceu ser a única coisa a fazer?
- Que doença a atacava?
- Como era o seu estado?
- Como se sentia?
- O que considerava fazer, entre outras hipóteses?
- O que ditaria o seu futuro na margem do rio?

23. Que expressão encontras escrita no centro do crucigrama? Explica a sua importância na ação narrada nesse momento do texto.
-

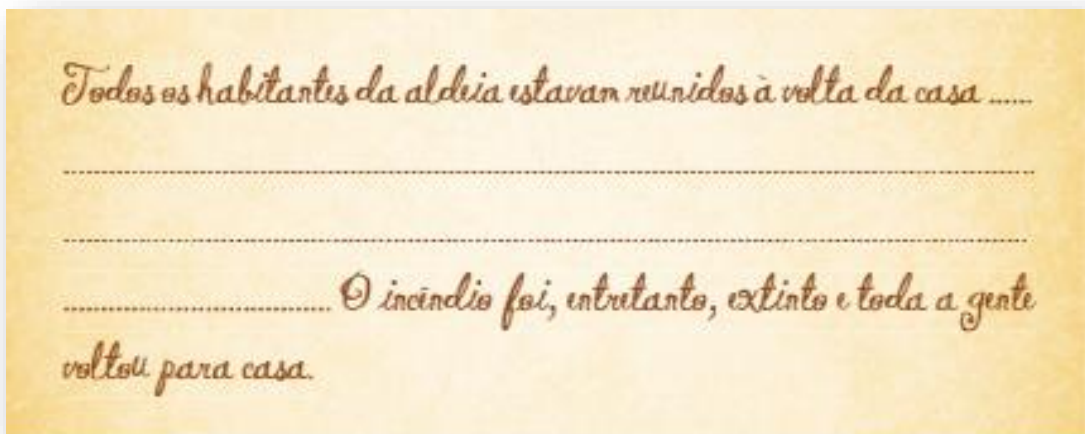
24. Indica o recurso expressivo usado na passagem seguinte: “Uma luz enorme surgiu no céu, como um archote gigantesco, alumando cada folha de erva e mostrando-lhe que o vau ...”.
-

Continua a leitura do **Desenvolvimento II** e para na linha 41.



4.ª Parte – O incêndio

25. O que ocorreu à Sra. Gage ao chegar à aldeia?
-
26. Reescreve o texto entre as passagens abaixo indicadas, como se fosse a Sra. Gage a contar as suas próprias histórias.



27. Por que razão a Sra. Gage não conseguia dormir nessa noite?
-



Continua a leitura do **Desenvolvimento II** e para na linha **113**.

5.ª Parte – A grande revelação

28. Numera as frases sobre a Sra. Gage, de acordo com a ordem do texto.
- Atou um avental à cintura para sair de casa.
 - Ficou extasiada ao perceber que o papagaio sobrevivera ao incêndio.
 - Acariciou várias vezes o papagaio.
 - Assarapantou-se com uma ligeira pancada no vidro da janela.
 - Questionou-se sobre o comportamento da ave.
 - Viu um enorme papagaio no parapeito.
 - Foi retirando os tijolos de acordo com as indicações do papagaio.
 - Ouviu três vezes a mesma pancada.
 - Seguiu o papagaio tão depressa quanto podia.
 - Usou o alfinete de dama para escavar os espaços entre os tijolos.
 - Rapidamente, levantou-se da cama.
 - Ouviu o papagaio dizer a sua frase habitual, num estado de euforia.
 - Disse ao papagaio que ele podia magoar-se.
 - Ficou pasmada a olhar para o papagaio a bicar os tijolos do chão da cozinha.
29. O papagaio remexeu o chão e encontrou o que parecia ser uma pedra redonda e amarelada. De que se tratava?
-
30. Assinala a opção que completa corretamente cada afirmação de acordo com o sentido do texto.
- 31.1. As precauções tomadas pelo irmão da Sra. Gage revelam
- A sua preocupação para com o papagaio.
 - O seu desinteresse pelo dinheiro.

- A sua amizade pela irmã.
- O seu apego às três mil moedas.

31.2. Para que o tesouro fosse descoberto,

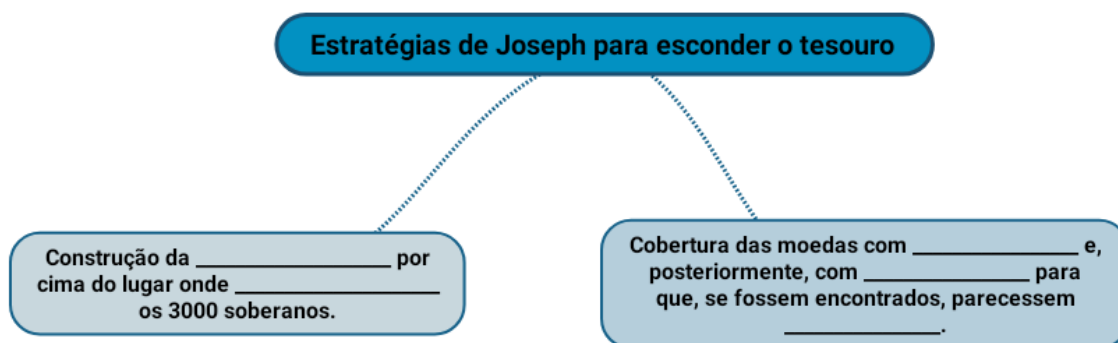
- Bastava que alguém retirasse o fogão do seu sítio.
- Era necessário que se desse apenas um incêndio.
- Era importante não confundir as moedas com pedras.
- Havia que ignorar o comportamento do papagaio.

Termina a leitura do **Desenvolvimento II** e o **Desfecho**.
A Sra. Gage ficou muito feliz quando me viu! Abriu a janela, afagou-me a cabeça.



6.ª Parte – Na posse do tesouro

31. A descoberta do tesouro foi algo inesperado e simultaneamente extraordinário.
32.2. Transcreve a expressão que comprova a afirmação.
-
32. O avarento irmão da Sra. Gage quis certificar-se de que ninguém encontraria o seu tesouro.
33.2. Identifica as duas estratégias por ele utilizadas, preenchendo os espaços do esquema.



33. Preenche os espaços em branco com as palavras fornecidas, consoante a informação presente no texto.

Esgravatar milhares papagaio tesouro

Depois de _____ insistentemente na terra, o _____ pôs a descoberto um esconderijo onde havia _____ de pedras redondas e amarelas, dispostas umas ao lado das outras. A senhora Gage colocou o seu _____ no avental e no dia seguinte regressou a _____, transportando-o numa caixa pesada.

34. Consideras que a ilustração seguinte está de acordo com o final da obra? Explica porquê.



ANEXO R
Exemplo de Grelha de
Avaliação

| ' ' | | ' ' |

2.ª semana: 27 a 30 de janeiro Dia: 27 de janeiro Hora:11:40-13:30 Turma: 5ªA

Área curricular: HGP

Objetivos gerais: Conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultural medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV.

Tabela 19

Exemplo de Grelha de Avaliação

	Indicadores	Alunos																				Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
HGP	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica as principais atividades económicas medievais: - Agricultura; - Pastoreira; - Salicultura; - Pesca; - Artesanato. 	4	4	4	F	3	3	3	4	2	0	4	4	3	3	3	1	3	2	2	3	3
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracteriza as principais atividades económicas medievais: - Agricultura; - Pastoreira; - Salicultura; - Pesca; - Artesanato. 	4	4	4	F	3	3	3	4	2	0	4	4	3	3	3	1	3	2	2	3	3
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica a agricultura como atividade económica principal; 	4	4	4	F	3	3	3	4	2	0	4	4	3	3	3	1	3	2	2	3	3
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhece o desenvolvimento do comércio interno e externo; 	4	4	4	F	3	3	3	4	2	0	4	4	3	3	3	1	3	2	2	3	3

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica as principais rotas de comércio externo em Portugal no século XIII: - Rotas de Veneza e Génova; - Rotas da seda e das especiarias. 	4	4	4	F	3	3	3	4	2	0	4	4	3	3	3	1	3	2	2	3	3
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Nota: fonte própria

ANEXO S
Ficha de avaliação de
HGP

| | ' ' | | ' ' |

Grupo I – As atividades económicas no Séc. XIII

1. **Observa** as figuras 1 e 2.



a 1



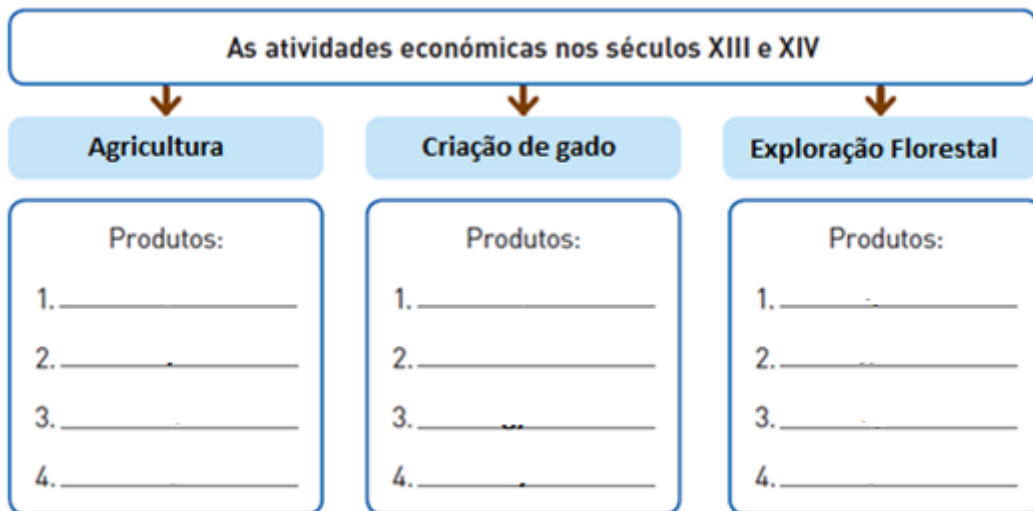
ra 2

1.1. **Indica** as atividades económicas representadas nas figuras 1 e 2.

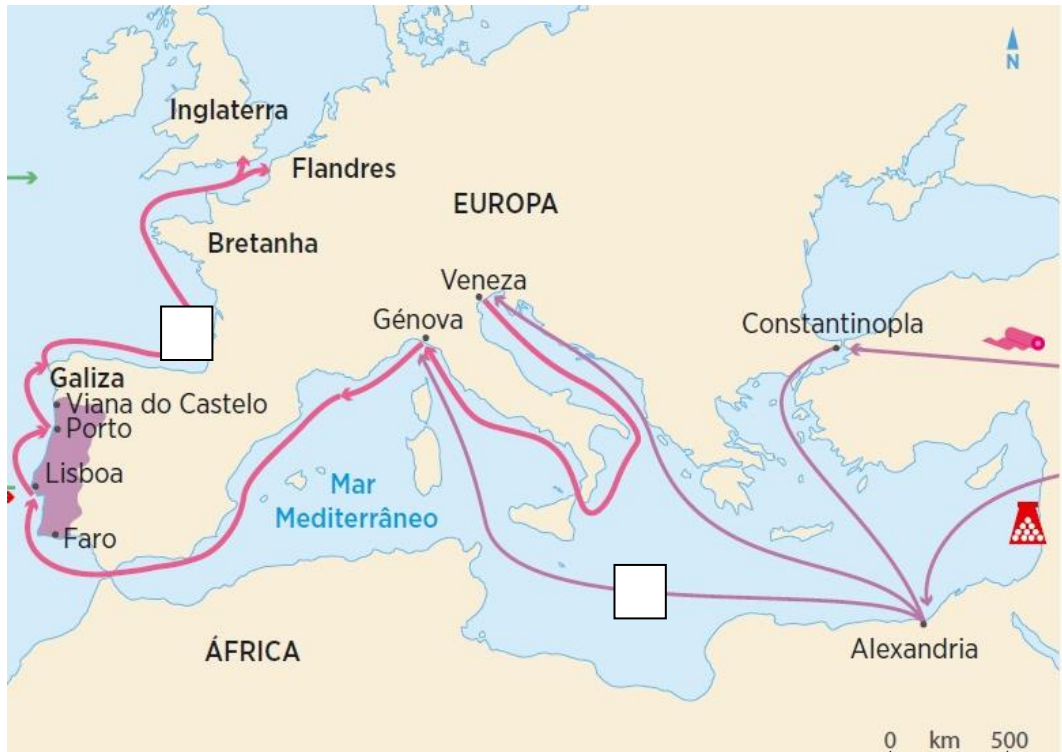
Figura 1 _____

Figura 2 _____

2. **Preenche** o esquema.



3. **Observa** o mapa.



3.1. **Dá** um título ao mapa.

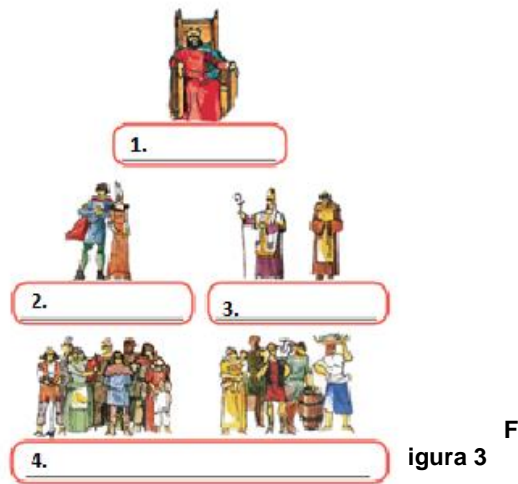
3.2. **Liga** os números à respetiva rota de comércio.

- 1- **Rota das sedas e das especiarias.**
- 2- **Rota de Veneza e Génova**

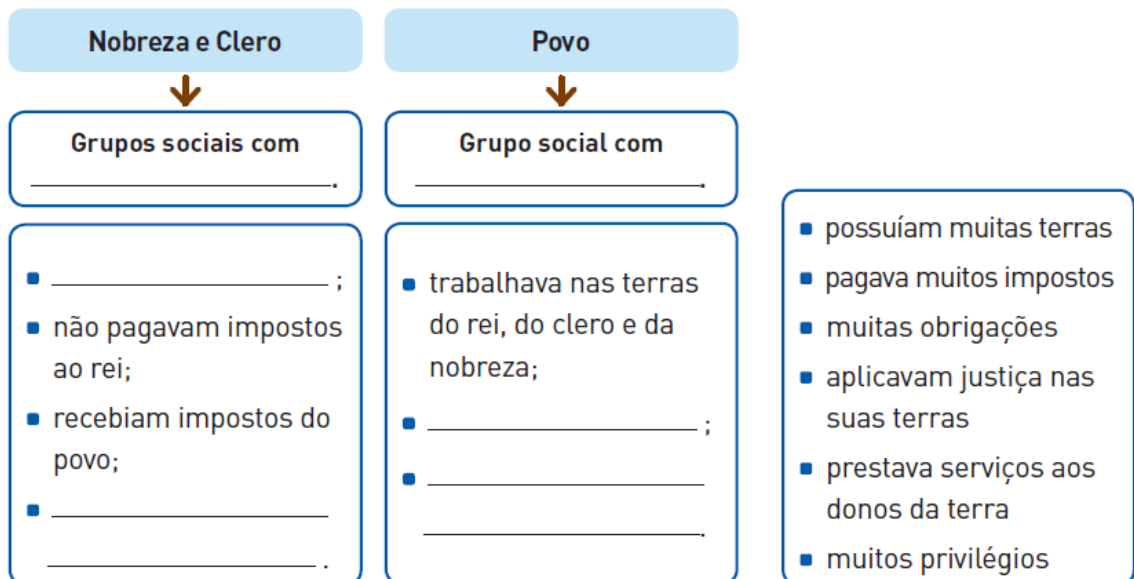
4. **Escreve** um pequeno texto em que incluas as seguintes palavras: **comércio externo**; **comércio interno**; **exportações**; **importações** e **feiras**.

Grupo II – A Sociedade Medieval Portuguesa nos Séculos XIII e XIV

5. Escreve nos retângulos da figura 3 o nome de cada elemento da pirâmide da sociedade medieval.



6. Completa o esquema com as frases do quadro ao lado.



7. **Completa** os espaços em branco com as palavras e expressões ao lado.

O _____ era um dos grupos sociais desta época. A este grupo pertenciam aqueles que dedicavam a sua vida a _____. Para além do serviço religioso, também se dedicava ao _____ e à _____. Durante muito tempo, foi o único grupo que sabia _____, por isso, as poucas escolas que existiam funcionavam nos _____.

- Assistência a doentes, peregrinos e mendigos
- Clero
- Mosteiros
- Ler e escrever
- Atividades Religiosas
- Ensino

8. **Completa** o esquema sobre o senhorio, utilizando a seguinte informação:

Reserva; Casais; Terras comunais; Aldeia; Forno; Moinho; Casa acastelada do

The illustration shows a manor with a castle on a hill (labeled d), a river (labeled e), fields (labeled f), a village (labeled h), and a man on a horse (labeled c). A red shield with 'DOC. 5' is in the top left. Labels a, b, and c are on the left, and d, e, f, and h are on the right.

Grupo III – A vida do povo nos concelhos

9. **Observa e lê** o documento escrito com atenção.

Doc. 1 - Carta de Foral de Torres Vedras (1250)

Eu Afonso, pela graça de Deus, rei de Portugal, concedo a vós, meus homens e vassallos de Torres Vedras, carta de foro. Os habitantes de Torres Vedras tenham livremente tendas, fornos de pão e também olarias; e dos fornos de telha deem uma décima [...], de cada junta de bois que possuam deem um moio* de milho ou de trigo que produzirem [...]. Aquele que se envolver em desordem com alguém e depois da rixa penetrar na sua casa, pegar num pau ou numa maça e com ele bater, pague trinta soldos.**

*medida de peso

** moeda antiga

Carta de Foral de Torres Vedras,

1250

9.1. A que povoação foi concedida esta carta de foral? **Assinala** com um X a opção correta.

Lisboa

Torres novas

Torres vedras

Alenquer

9.2. **Quem** concedeu a carta de foral? **Assinala** com um X a opção correta.

D. Dinis

D. Henrique

D. Afonso III

D. João

9.3. **Refere um** dos privilégios e **um** dos deveres dos habitantes dessa povoação.

9.4. **Diz** o que entendes por carta de foral.

ANEXO T
Ficha de avaliação de
PT

| | ' ' | | ' ' |

Grupo I

Lê o texto seguinte.

Tesouros que ninguém sabe onde estão

Apesar das histórias lendárias de tesouros perdidos e artefactos preciosos, a verdade é que se desconhece o paradeiro de algumas das mais importantes e valiosas peças da história. Algumas foram perdidas durante a guerra, outras simplesmente enterradas e esquecidas. Existem ainda algumas que estão desaparecidas há tanto tempo que as suas histórias se transformaram em lenda. Fique a conhecer
5 alguns desses artefactos perdidos.

A cidade escondida de Paititi

A história da cidade inca de Paititi mistura-se com a da mítica El Dorado, uma cidade repleta de ouro perdida na imensidão da floresta sul-americana.

Durante cerca de 40 anos, os espanhóis tentaram conquistar o território inca, mas quando
10 conseguiram finalmente entrar na cidade, em 1572, descobriram-na deserta. Ao que parece, os incas conseguiram fugir para uma nova localização no coração da floresta do sul do Brasil sem deixar rasto. Consigo levaram o seu vasto tesouro e a verdadeira localização da nova cidade nunca foi encontrada.

O colar de Patiala

O colar de Patiala foi desenhado pela *Cartier* em 1928 para o marajá do estado de Patiala, uma
15 localidade no nordeste da atual Índia.

De uma rara beleza, o colar era composto por cinco filas de correntes de platina, adornadas com 2930 diamantes. Entre eles, encontrava-se o sétimo maior diamante do mundo, do tamanho de uma bola de golfe. O colar desapareceu por volta de 1948. Acredita-se que o original tenha sido desmontado e vendido em várias partes pelos membros da família do marajá indiano.

20

O tesouro de João Sem Terra

O rei João de Inglaterra, irmão de Ricardo Coração de Leão, gostava de «coleccionar» joias e peças feitas de ouro. Em 1216, João viajou para o este de Inglaterra. Tomou o caminho mais lento mas mais seguro, de modo a evitar os pântanos e a zona repleta de inimigos. Contudo, diz a lenda que os seus soldados e as carruagens que transportavam os seus bens pessoais, incluindo as joias da coroa,
25 escolheram um caminho que atravessava os pântanos. Estes, apanhados pelas águas, morreram afogados. Com as suas mortes, perderam-se os tesouros de João, que nunca foram encontrados.

<http://observador.pt> (texto adaptado)

Responde às questões apresentadas.

1. Para cada item, de 1.1 a 1.4, selecciona a opção correta.

(12 pontos)

1.1 O texto fala-nos de

a) tesouros perdidos e desaparecidos.

- b) pessoas que perderam joias.
- c) cidades que foram abandonadas.
- d) joias muito valiosas.

1.2 Ao fugirem aos espanhóis, os incas

- a) abandonaram Paititi e as suas riquezas.
- b) fugiram com o seu tesouro e construíram uma nova cidade.
- c) destruíram Paititi e fugiram para longe.
- d) acabaram por encontrar a cidade deserta de Paititi.

1.3 O tesouro do rei João de Inglaterra perdeu-se porque

- a) o rei decidiu viajar para este de Inglaterra.
- b) os soldados morreram e perderam tudo.
- c) os inimigos do rei roubaram-lhe o tesouro.
- d) os soldados enganaram o rei e foram por outro caminho.

1.4 Os artefactos de que fala o texto desapareceram devido

- a) à guerra.
- b) à ganância humana.
- c) à desatenção e ao descuido.
- d) à venda pelos proprietários.

2. Estabelece as associações corretas, relacionando os tesouros com as respetivas datas do seu desaparecimento. (2 pontos)

<p>1. Paititi</p> <p>2. Patiala</p>	<p>a) 1216</p> <p>b) 1572</p> <p>c) 1948</p> <p>d) 1928</p>
-------------------------------------	---

3. Selecciona a opção correta para cada alínea. (6 pontos)

3.1 Paititi é uma cidade deslocalizada pelo povo

- a) inca.
- b) espanhol.

3.2 Patiala é um colar encomendado por

- a) Cartier.
- b) um marajá.

3.3 O tesouro de João de Inglaterra foi perdido

- a) pelos seus soldados. b) por Ricardo Coração de Leão.

Grupo II

Lê o texto seguinte e consulta as notas de vocabulário, se necessário.

A grande descoberta

A Sr.^a Gage parara para descansar e decidira orientar-se inteiramente pelo comportamento do papagaio *James*. Não lhe foi permitido grande descanso. Depois de escarafunchar os alicerces¹ arenosos durante uns minutos, qual galinha a esgaravatar areia com as garras, desenterrou o que a princípio parecia ser um bocado redondo de pedra amarelada. Ficara tão excitado, que a Sr.^a Gage
5 o foi ajudar.(...) Só depois de retirarem toda a camada de cima, e depois o pedaço de oleado² que se interpunha, é que depararam com uma visão milagrosa: todos encarreirados, ricamente polidos e a cintilarem ao luar, estavam milhares de soberanos³ novinhos em folha!

Era então aquele o esconderijo do avarento⁴; com duas precauções extraordinárias, ele assegurara-se de que ninguém o encontraria. Em primeiro lugar, como mais tarde se comprovou,
10 construíra a cozinha por cima do local onde escondera o tesouro, de modo a que, não fora a destruição do fogo, ninguém daria pela sua existência; segundo, cobrira a camada superior de soberanos com uma substância pegajosa, depois enrolara-os na terra de modo a que, se porventura algum deles fosse exposto, nunca ninguém desconfiaria que fosse mais do que um seixo⁵ como aqueles que se veem nos jardins. Por conseguinte, foi apenas pela extraordinária coincidência do
15 fogo e da sagacidade⁶ do papagaio que a manha do velho Joseph fora derrotada.

A Sr.^a Gage e o papagaio afadigavam-se agora para tirar dali todo o espólio⁷ – que perfazia três mil moedas, nem mais, nem menos – colocando-o sobre o avental estendido que tinham no chão. Quando a última moeda foi colocada no topo da pilha, o papagaio lançou-se no ar, triunfante, e pousou com toda a leveza no cocuruto⁸ da cabeça da Sr.^a Gage. Foi nestes preparos que regressaram
20 à casa da Sr.^a Ford, a passo muito lento, pois a Sr.^a Gage era manca⁹, como já referi, e ia agora carregadinha com o recheio do avental. Todavia, conseguiu chegar ao quarto sem que ninguém desse conta da sua visita à casa queimada.

No dia seguinte, voltou a Yorkshire. O lavrador Stacey levou-a de novo a Lewes e ficou muito admirado com o peso súbito da mala de madeira da Sr.^a Gage. Porém, era um homem reservado, e
25 concluiu apenas que a boa gente de Rodmell tinha dado à Sr.^a Gage qualquer coisa em jeito de consolo por ter perdido tudo no incêndio. Por ter bom coração, o lavrador Stacey ofereceu-se para lhe comprar o papagaio por meia coroa; mas a Sr.^a Gage recusou com grande indignação, respondendo que nem por todas as riquezas das Índias venderia o pássaro, e o lavrador ficou a pensar que a velhota ficara transtornada pela adversidade.

30 Resta-nos apenas dizer que a Sr.^a Gage regressou sã e salva a Spilsby; levou a sua mala preta ao banco e viveu com o papagaio *James* e o cão *Shag* em grande conforto e felicidade até atingir provecta¹⁰ idade.

Virginia Woolf, *A viúva e o papagaio*, Lisboa, Texto Editores, 2014

Vocabulário

¹ Base da parede que assenta no solo.

² Tecido impermeável.

³ Libra esterlina.

⁴ Sovina, agarrado ao dinheiro.

⁵ Pedra arredondada.

⁶ Astúcia, esperteza.

⁷ Herança.

⁸ O alto da cabeça.

⁹ Coxa.

¹⁰ Idade avançada.

Responde às questões apresentadas.

1. Identifica as personagens principais que participam na ação. (4 pontos)

2. A descoberta da Sr.^a Gage foi possível devido (4 pontos)

- a) à sua grande persistência.
- b) à ajuda e orientação do papagaio James.
- c) ao frágil esconderijo criado pelo velho Joseph.
- d) à ajuda do lavrador Stacey.

- 2.1 Qual foi a descoberta da Sr.^a Gage? (5 pontos)

3. O senhor Stacey ficou surpreendido com o peso da caixa transportada pela Sr.^a Gage, (5 pontos)
mas não comentou nada. Porquê?

4. A Sr.^a Gage recusou vender o papagaio (2 pontos)

- a) apenas porque tinha ficado rica.
- b) porque o papagaio a ajudou a encontrar as libras.
- c) porque era uma recordação do seu velho irmão Joseph.
- d) porque adorava animais e afeiçoou-se ao papagaio.

5. Quando a Sr.^a Gage recusou vender o papagaio ao lavrador Stacey, ele julgou que ela tinha ficado «*transtornada pela adversidade*» (linha 29). Explica o sentido desta afirmação e o que o terá levado a pensar desta forma. (10 pontos)

Grupo III

1. Assinala com X, em cada coluna, a única palavra que não pertence à mesma família de palavras.

(3 pontos)

I		II		III	
a) terra		a) cabeça		a) areia	
b) aterrar		b) caber		b) arenoso	
c) terrestre		c) cabeceira		c) aresta	
d) terror		d) cabecear		d) areão	

2. Regista todas as preposições simples ou contraídas pela ordem em que surgem nas frases seguintes.

(3 pontos)

A Sr.ª Gage era uma mulher de carácter, com muito amor aos animais. Por isso, ela ficou com o papagaio James sem hesitar.

a)	b)	c)	d)	e)	f)
----	----	----	----	----	----

3. Indica o valor de cada um dos advérbios destacados nas frases seguintes, usando a legenda.

(3 pontos)

*A Sr.ª Gage orientou-se **inteiramente** pelo comportamento do papagaio James. **Depois** de escavar os alicerces, desenterrou **pacientemente** o que **lá** estava. **Nunca** tinha visto nada assim **perto** de si.*

1. modo	2. tempo	3. lugar
------------	-------------	-------------

- a) inteiramente _____
- b) Depois _____
- c) pacientemente _____
- d) lá _____
- e) Nunca _____
- f) perto _____

4. Lê as frases seguintes e preenche o quadro, seguindo o exemplo.

(5 pontos)

Sujeito	Tipo de sujeito

a) A mulher ficou surpreendida.	A mulher	Sujeito simples
b) A Sr. ^a Gage e o papagaio ficaram cansados.		
c) Eles viveram felizes até ao fim da vida.		

5. Regista a função sintática dos elementos destacados nas frases seguintes. (6 pontos)

O velho Joseph deixou **uma boa herança** à sua irmã.

a)

b)

c)

a)

O cão e o papagaio **eram muito amigos** da Sr.^a Gage.

d)

b)

c)

d)

ANEXO U

Guião de Exploração da
História “Vamos à caça do
urso”

| | ' | | ' |

Doc. 1 Guião do professor para exploração da história

Vamos à caça do urso

Através do título e da capa

Exploração dos elementos paratextuais da história: título, capa e contracapa.

Questionamento sobre o título do conto:

Quem e quantas são as personagens que estão na capa?

O que é que eles estão a observar?

O que será que pensam fazer?

Dinamização da narrativa

Leitura da história pela professora com recurso a sons (vento, tempestade, chapinhar, suspense, água).

Doc. 2 Sequência de atividades a partir da história

1º Exploração do título e da capa, através de questionamento aos alunos e da colocação de questões pelos mesmos.

2º Dinamização da história com recurso a sons

Atividade pós-leitura – Verdadeiro ou Falso?

Jogo de verdadeiro ou falso para a compreensão inferencial da narrativa. Exemplos: o grupo de caçadores foi caçar um panda. Verdadeiro ou falso? O grupo teve que atravessar primeiro a erva alta e ondulante? Verdadeiro ou falso? O urso estava escondido no jardim zoológico? Verdadeiro ou falso?, pode colocar mais questões

1.º Momento após leitura do conto

Em pequenos grupos:

Identificação dos membros da família da história e estabelecimento das relações de parentesco – elaboração de um cartaz.

Individual – Como é constituída a minha família?

Representação gráfica da família e identificação dos membros da família.

Apresentação da família à turma. Breve discussão sobre as diferentes famílias da turma.

2.º Momento após a leitura do conto

Em pequenos grupos- O que faz a família de caçadores quando estão juntos?

Organização da sequência da história a partir de ilustrações da mesma.

Desenho dos vários espaços da história (cada grupo desenha um). Junção de todos os desenhos para a elaboração do percurso percorrida pela família de caçadores.

Apresentação dos percursos à turma e construção do conceito de itinerário, e identificação do ponto de partida e do ponto de chegada.

Individual – O que fazemos em família?

Cada aluno irá receber uma folha de papel com as seguintes frases: Nas férias, costumo ir com a minha família ... e No último fim de semana fui com a minha família

...

Os alunos irão completar as frases com as atividades que realizaram em família nas últimas férias e no último fim de semana.

Levantamento das práticas realizadas em família. Escrita de um texto coletivo sobre as atividades realizadas pelos alunos em família e ilustrar o texto com os percursos construídos

3.º Momento final- Vamos à caça do Tesouro:

Em grupos:

Percurso pela escola ou num espaço exterior próximo do estabelecimento escolar com vários obstáculos, com recurso a uma planta de leitura simples.

ANEXO V

Sequência didática 1 "Vamos à caça do urso"

| ' ' | | ' ' |

Tabela 20

Sequência didática 1 “Vamos à caça do urso”

Ciclo: 1.º CEB

Ano: 1.º ano

Bloco(s)/Temático(s):

- À descoberta de si mesmo;
- À descoberta dos outros e das instituições.

Conteúdo(s):

- Os membros da sua família;
- Os seus itinerários.

Objetivos gerais:

- Identificar os membros da sua família;
- Representar a sua família;
- Representar itinerários;
- Localizar em mapas o ponto de chegada e o ponto de partida de um itinerário/percurso.

Nota: fonte própria

Sessão 1 (65 minutos)						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Leitura: compreensão de texto; audição e leitura	1. Identificar título, autor, ilustrador, capa e contracapa; 2. Explorar a capa do livro;	- <u>Organização da turma</u> : grande grupo Apresentação do livro “Vamos à caça do urso”. Questionamento dos alunos para exploração dos elementos paratextuais: o título, a capa e a contracapa. Questões que a professora deverá colocar aos alunos: <ul style="list-style-type: none"> • Quem e quantas são as personagens que estão na capa? • O que é que eles estão a observar? • Que será que pensam fazer? 	Livro “Vamos à caça do urso” de Michael Rosen e Helen Oxenbury; Tambor; Computador; Colunas; Ficha de apoio.	15 min.	1.1. Identifica: - o título; - o ilustrador; - a capa; - a contracapa; 2.1. Identifica os elementos/ilustrações que constituem a capa do livro;	- Grelha de observação/registo; - Grelha de avaliação do registo oral; - Auto e heteroavaliação;
				15 min.		

	<p>4. Estar atento à leitura história do princípio ao fim; 5. Demonstrar interesse pela história escutada;</p> <p>6. Responder às questões de exploração da história; 7. Participar no jogo sobre a história escutada;</p> <p>8. Corrigir a ficha de jogo do colega; 9. Verificar as respostas depois de uma segunda leitura da história;</p>	<p>Leitura da história pela professora com recurso a sons, nomeadamente um tambor para marcar ritmo e alguns sons no computador (vento, tempestade, chapinhar, suspense, água).</p> <p>Dinamização de um jogo intitulado: Verdadeiro ou falso. A professora deverá afirmar algumas frases acerca da história e os alunos registam verdadeiro ou falso na tabela do jogo. Exemplos de questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O grupo de caçadores foi caçar um panda; • O grupo de caçadores teve que atravessar primeiro a erva alta e ondulante; • O urso estava escondido no jardim zoológico; • O grupo de caçadores nunca teve medo; • O grupo de caçadores atravessou uma grande tempestade com muita neve; • O grupo de caçadores atravessou em segundo lugar um grande nevão; • O último obstáculo que encontraram foi a erva. • A família de caçadores é constituída por 4 elementos; • Os elementos da família de caçadores são: o pai, a mãe, os dois filhos e a filha; <p>Troca das fichas do jogo entre os alunos. Enquanto a professora lê mais uma vez a história, os alunos devem corrigir a ficha do jogo do colega. Entrega das fichas ao respetivo aluno e confirmação da correção oralmente e com a colaboração da professora.</p>		<p>15 min.</p> <p>10 min.</p> <p>15 min.</p>	<p>4.1. Está atento à leitura da história do princípio ao fim; 5.1. Revela interesse pela história escutada;</p> <p>6.1 Responde às questões acerca da história escutada;</p> <p>7.1. Participa no jogo de forma ordenada; 7.2. Aguarda pela sua vez para responder;</p> <p>8.1. Corrige a ficha de jogo do colega; 9.1. Verifica as respostas depois de uma segunda leitura da história;</p>	
--	---	--	--	--	---	--

	<p>10. Participar na correção oral da ficha de jogo; 11. Comunicar ao colega quais as repostas certas/erradas; 12. Ajudar o colega na correção da sua ficha de jogo.</p>				<p>10.1. Participa na correção oral da ficha de jogo; 11.1. Comunica ao colega quais as respostas certas/erradas; 12.1. Ajuda o colega na correção da sua ficha de jogo.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

Sessão 2 (45 minutos)						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Família: Membros da família; Relações de parentesco.	1. Respeitar regras de interação discursiva; 2. Representar graficamente a família de caçadores; 3. Identificar os elementos da família de caçadores; 4. Estabelecer as relações de parentesco entre os elementos da família dos caçadores; 5. Contribuir para a elaboração de um cartaz em pequeno grupo; 6. Respeitar as opiniões dos colegas de grupo;	- <u>Organização da turma: grande grupo</u> Diálogo e questionamento acerca da história ouvida na sessão anterior. Verificação das respostas às questões iniciais dos alunos, registadas em papel cenário. - <u>Organização da turma: pequenos grupos</u> Representação gráfica dos elementos da família de caçadores da história numa folha de papel A4. Recorte das personagens e colagem das mesmas numa cartolina. Identificação de cada um dos elementos da família de caçadores no cartaz. Registo das relações de parentesco dos diversos elementos no cartaz - <u>Organização da turma: grande grupo</u> Apresentação dos cartazes elaborados ao grupo. Breve discussão sobre as diferentes famílias representadas pelos alunos: número de elementos,	Livro “Vamos à caça do urso” de Michael Rosen e Helen Oxenbury; Folhas de papel A4; Cola; Tesoura; Material de escrita; Lápis de cor; Canetas de feltro; Cartolinas.	5 min. 15 min. 5 min. 10 min. 10 min.	1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar; 1.2. Respeita o princípio de cortesia; 2.1. Representa graficamente a família de caçadores; 3.1. Identifica os elementos da família de caçadores; 4.1. Estabelece relações de parentesco entre os elementos da família dos caçadores: - Mãe; - Pai; - Filhos; - Irmão/irmã; 5.1. Contribui para a elaboração de um cartaz em pequeno grupo; 6.1. Respeita as opiniões dos colegas de grupo; 7.1. Ouve os colegas;	- Produções dos alunos: Representação gráfica da família de caçadores; Cartaz; - Grelha de avaliação do registo oral; - Grelha de observação/r egisto.

	<p>7. Saber ouvir os colegas e aguardar a sua vez para intervir; 8. Argumentar os seus pontos de vista; 9. Expor a sua opinião sobre as características das famílias representadas; 10. Formular questões aos colegas sobre as representações realizadas; 11. Produzir um discurso oral com correção.</p>	<p>relações de parentesco estabelecidas, tipo de família.</p> <p>Reflexão e questionamento sobre as diferenças encontradas de modo a compreender os motivos dessas diferenças.</p>		<p>7.2. Aguarda a sua vez para intervir; 8.1. Argumenta os seus pontos de vista; 9.1. Expõe a sua opinião sobre as características das famílias representadas; 10.1. Formula questões aos colegas sobre as representações realizadas; 11.1. Fala de forma audível; 11.2. Articula corretamente palavras; 11.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação.</p>	
--	---	--	--	---	--

Sessão 3 (90 minutos)						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Leitura e escrita: compreensão de texto;</p> <p>Espaço: itinerários; características dos espaços; ponto de partida; ponto de chegada</p> <p>Tempo: Sequencialidade; antes de/depois de;</p>	<p>1. Respeitar regras de interação discursiva;</p> <p>2. Organizar sequencialmente a informação de um texto lido;</p> <p>3. Colaborar com o colega na realização do trabalho;</p> <p>4. Dividir tarefas dentro do grupo de trabalho;</p> <p>5. Respeitar a opinião do colega;</p> <p>6. Representar graficamente os diferentes espaços da história;</p>	<p>- <u>Organização da turma: grande grupo</u></p> <p>Síntese do trabalho realizado na sessão anterior, através do diálogo e questionamento (professor-aluno e aluno-grupo) e verificação das questões inicialmente colocadas.</p> <p>- <u>Organização da turma: pares</u></p> <p>Organização da sequência da história mobilizando ilustrações da mesma. A professora irá entregar a cada par uma folha de papel A3 e ilustrações da história. Os alunos terão de colar as imagens na folha de acordo com a sequência dos acontecimentos na história.</p> <p>Atribuição de cada uma das partes do percurso feito pelos caçadores na história a cada um dos pares (caverna; o nevão; a floresta; a lama; o rio; a erva e a casa).</p> <p>Cada par irá desenhar a parte do percurso que lhe foi atribuída numa folha de papel A4.</p> <p>Os pares reúnem todos os desenhos elaborados com o objetivo de reconstruir, o percurso final realizado pela família dos caçadores.</p>	<p>Folhas de papel A3; Lápis de cor; Canetas de feltro; Quadro; Materiais de escrita; Folhas de papel A4.</p>	<p>5 min.</p> <p>20 min.</p> <p>5 min.</p> <p>30 min</p> <p>10 min.</p>	<p>1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar;</p> <p>1.2. Respeita o princípio de cortesia;</p> <p>2.1. Organiza uma sequência temporal de acontecimentos e de lugares da história;</p> <p>3.1. Realiza o trabalho com o seu par;</p> <p>4.1. Divide tarefas dentro do grupo de trabalho;</p> <p>5.1. Respeita a opinião do colega;</p> <p>6.1. Representa graficamente os diferentes espaços da história escutada;</p>	<p>- Produções dos alunos: Representação do percurso;</p> <p>- Grelha de avaliação do registo oral;</p> <p>- Auto e heteroavaliação;</p> <p>- Grelha de avaliação/registo.</p>

	<p>7. Explicar o percurso construído, utilizando vocabulário adequado; 8. Colaborar na construção do conceito de itinerário; 9. Respeitar as opiniões dos colegas; 10. Argumentar o seu ponto de vista; 11. Saber ouvir os colegas e aguardar pela sua vez para falar; 12. Produzir um discurso oral com correção; 13. Identificar o ponto de partida e o ponto de chegada num itinerário; 14. Partilhar com a turma experiências vividas em família.</p>	<p>- <u>Organização da turma: grande grupo</u></p> <p>Exploração do percurso final representado pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a professora questiona cada par sobre o percurso desenhado; • após a reflexão em grande grupo e o questionamento entre os pares, a professora, através de algumas palavras utilizadas pelos alunos e que registou no quadro, constrói com estes o conceito de itinerário, recorrendo também às representações para identificar e registar o ponto de partida e o ponto de chegada; • os alunos reproduzem oralmente o percurso e podem referir alguns itinerários que tenham já experienciado. 		20 min.	<p>7.1. Explica o percurso representado; 7.2. Utiliza vocabulário adequado na explicação do percurso; 8.1. Sugere uma definição de itinerário; 9.1. Respeita as opiniões dos colegas; 10.1. Argumenta o seu ponto de vista; 11.1. Ouve os colegas; 11.2. Aguarda pela sua vez para falar; 12.1. Fala de forma audível; 12.2. Articula corretamente palavras; 12.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; 13.1. Identifica o ponto de partida num itinerário; 13.2. Identifica o ponto de chegada num itinerário; 14.1. Partilha com a turma experiências vividas em família.</p>	
--	--	--	--	---------	---	--

Sessão 4 (90 minutos)						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Família; Atividades em família; Itinerários: Ponto de partida; Ponto de chegada.	1. Respeitar regras de interação discursiva; 2. Descrever as práticas realizadas em família; 3. Desenhar esboços e itinerários simples de espaços e percursos do seu quotidiano; 4. Identificar no percurso os pontos de partida e de chegada; 5. Apresentar a representação da sua família; 6. Saber ouvir os colegas e esperar pela sua vez para falar; 7. Formular questões aos colegas sobre as	- <u>Organização da turma: grande grupo</u> Síntese do trabalho realizado na sessão anterior, através do diálogo e questionamento (professor-aluno e aluno-grupo) e verificação das questões inicialmente colocadas. - <u>Organização da turma: individual</u> Distribuição de uma folha de papel com frases escritas: <ul style="list-style-type: none"> Nas férias, costumo ir com a minha família... No último fim de semana fui com a minha família ... Eu costumo ir com a minha família ... Os alunos terão de completar as frases com as atividades que costumam realizar em família. Depois, terão de ilustrar as frases com os percursos que costumam realizar com a sua família, desde que saem de casa até ao local de destino. Os alunos deverão também marcar no seu desenho o ponto de partida e o ponto de chegada. - <u>Organização da turma: grande grupo</u> Apresentação das representações elaboradas pelos alunos e levantamento das práticas realizadas em família (os dados aqui recolhidos poderão ser trabalhado na disciplina de matemática e organizados numa tabela e posteriormente num gráfico de barras, por exemplo).	Folhas de papel com frases; Lápis de cor; Canetas de feltro; Quadro; Material de escrita.	5 min. 5 min. 30 min. 10 min.	1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar; 1.2. Respeita o princípio de cortesia; 2.1. Descreve as práticas realizadas em famílias; 3.1. Desenha esboços e itinerários simples de espaços do seu quotidiano; 4.1. Identifica no percurso o ponto de partida; 4.2. Identifica no percurso o ponto de chegada; 5.1. Apresenta a representação da sua família; 6.1. Ouve os colegas; 6.2. Espera pela sua vez para falar; 7.1. Formula questões aos colegas sobre as	-Produções dos alunos: Frases; Ilustrações das frases; - Grelha de avaliação do registo oral; - Auto e heteroavaliação; -Grelhas de registo/observação.

	<p>representações realizadas; 8. Produzir um discurso oral com correção;</p> <p>9. Participar num momento de escrita de um texto sobre as práticas realizadas em família;</p> <p>10. Colaborar com os colegas na construção de um painel de turma; 11. Colaborar na elaboração de um artigo para publicar no jornal online da turma;</p>	<p>Escrita de um texto coletivo sobre as atividades realizadas pelos alunos em família.</p> <p>Construção de um painel intitulado “O que fazemos em família” com as frases ilustradas pelos alunos.</p> <p>Preparação de um artigo intitulado “O que gostamos de fazer em família” com as frases escritas pelos alunos e fotografias do painel construído em grande grupo para publicar no jornal online da turma.</p>		<p>30 min.</p> <p>15 min.</p>	<p>representações realizadas; 8.1. Fala de forma audível; 8.2. Articula corretamente palavras; 8.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;</p> <p>9.1. Colabora com os colegas na escrita do texto; 9.2. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar; 9.3. Respeita o princípio de cortesia; 9.4. Contribui com ideias ou expressões para a construção do texto;</p> <p>10.1. Colabora com os colegas na construção de um painel de turma; 11.1. Colabora na elaboração de um artigo para publicar no jornal online da turma; 11.2. Faz sugestões para a escrita do artigo;</p>	
--	--	--	--	-------------------------------	---	--

	12. Contribuir com ideias para a construção do artigo; 13. Saber ouvir os colegas e esperar pela sua vez para falar.				13.1. Ouve os colegas; 13.2. Espera pela sua vez para falar.	
--	---	--	--	--	---	--

Sessão 5 (90 minutos)						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Itinerário:</p> <p>Ponto de partida;</p> <p>Ponto de chegada;</p> <p>Leitura de plantas;</p> <p>Localização de espaços na planta.</p>	<p>1. Respeitar regras de interação discursiva;</p> <p>2. Localizar na planta o ponto de partida e de chegada;</p> <p>3. Ler uma planta;</p> <p>4. Realizar um percurso pelo pátio da escola respeitando as orientações apresentadas na planta;</p> <p>5. Colaborar com os colegas do grupo;</p> <p>6. Respeitar as opiniões dos colegas do grupo.</p>	<p>- <u>Organização da turma: grande grupo</u></p> <p>Síntese do trabalho realizado na sessão anterior, através do diálogo e questionamento (professor-aluno e aluno-grupo) e verificação das questões inicialmente colocadas.</p> <p>Formação de grupos para a realização de um percurso no exterior da escola.</p> <p>Explicitação da atividade a realizar no exterior (Vamos à caça do tesouro):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos irão realizar um percurso no pátio da escola; - O percurso será realizado em pequenos grupos; - Cada grupo de alunos terá um percurso diferente (uma planta com um itinerário) e deverão seguir todas as regras; - Os alunos terão de marcar o ponto de partida e de chegada no mapa; - Ao longo do percurso os alunos irão encontrar vários obstáculos, os quais terão de ultrapassar para encontrar as pistas necessárias para continuar o percurso; - No final, todos recebem uma “medalha” de realização do percurso. <p>Realização do percurso no exterior na escola.</p>	<p>Mapa;</p> <p>Pistas;</p> <p>Material de escrita;</p> <p>Sacos com bombons.</p>	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>65 min.</p>	<p>1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar;</p> <p>1.2. Respeita o princípio de cortesia;</p> <p>2.1. Localiza na planta o ponto de partida;</p> <p>2.2. Localiza na planta o ponto de chegada;</p> <p>3.1. Lê a planta;</p> <p>4.1. Realiza um percurso pela escola lendo as indicações apresentadas na planta;</p> <p>5.1. Colabora com os colegas do grupo;</p> <p>6.1. Respeita as opiniões dos colegas do grupo.</p>	<p>- Grelha de observação/registro;</p> <p>- Grelha de avaliação do registro oral;</p> <p>- Auto e heteroavaliação;</p> <p>- Produções dos alunos: Guião do percurso.</p>

ANEXO W
Recursos Sequência
Didática 1

| | ' ' | | ' ' |

Ano
letivo

1.º CICLO

Sessão 1

1.º ANO – FICHA DE APOIO À HISTÓRIA “VAMOS À CAÇA DO

Nome: _____ n.º _____ Data: ___/___/___

1. Assinala com um x se a afirmação é verdadeira ou falsa.

Número da afirmação	Verdadeira	Falsa
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

Bom trabalho!



Ano
letivo

1.º CICLO
Sessão 5
1.º ANO – VAMOS À CAÇA DO TESOURO – GRUPO 1

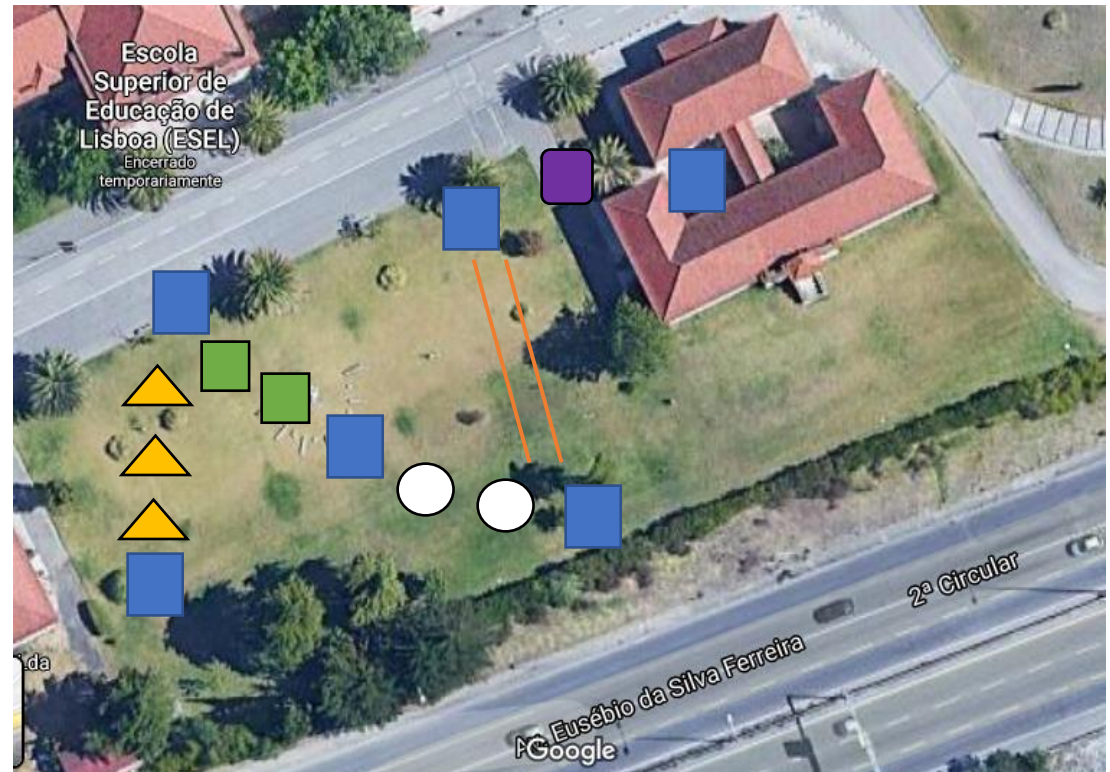
Nome dos elementos do grupo:

1. Antes de começares a aventura assinalada na imagem (planta da escola em 3D) a **verde** o ponto de partida. No final do percurso, assinala na imagem, a **azul** o ponto de chegada.



Não te esqueças:

- ✓ Deves andar sempre junto do teu grupo;
- ✓ Recolhe os envelopes de todos os postos até ao fim do percurso;
- ✓ Só deves avançar para o posto seguindo depois de passares pelos obstáculos;
- ✓ Só podes estar no posto se mais nenhum grupo estiver;
- ✓ Respeita os restantes colegas;
- ✓ Chama imediatamente o/a professora se houver alguma situação de perigo.



Ano
letivo

1.º CICLO
Sessão 5
1.º ANO – VAMOS À CAÇA DO TESOURO – GRUPO 2

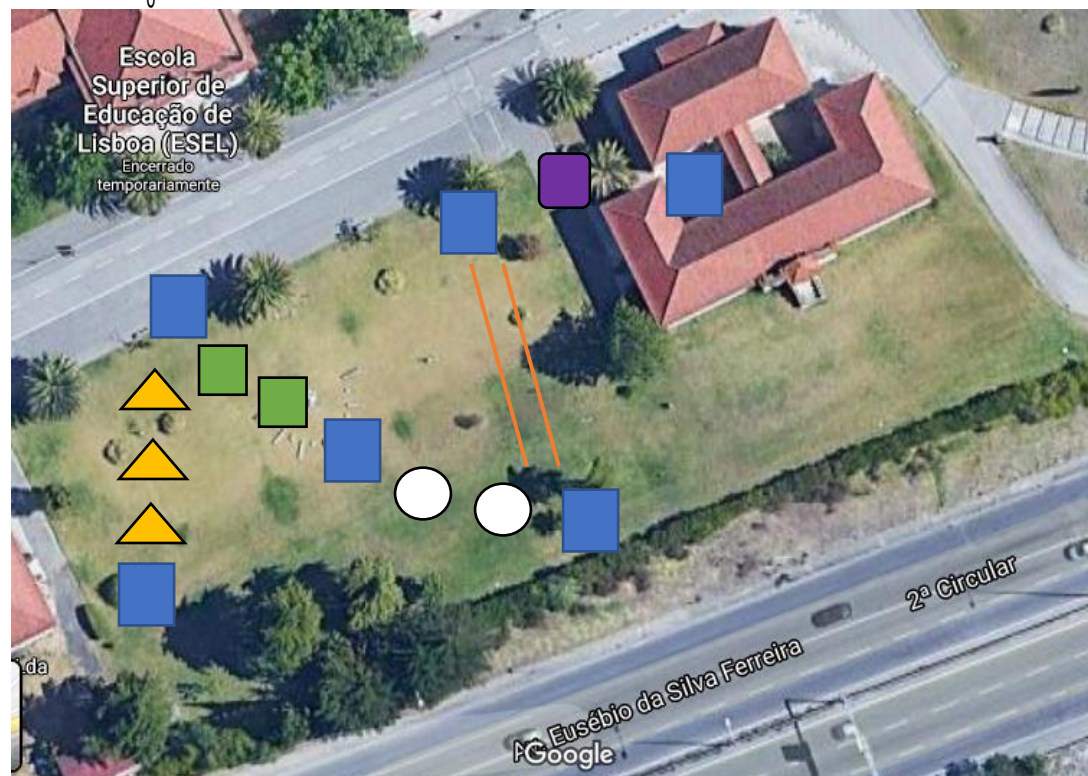
Nome dos elementos do grupo:

1. 1. Antes de começares a aventura assinalada na imagem (planta da escola em 3D) a **verde** o ponto de partida. No final do percurso, assinala na imagem, a **azul** o ponto de chegada.



Não te esqueças:

- ✓ Deves andar sempre junto do teu grupo;
- ✓ Recolhe os envelopes de todos os postos até ao fim do percurso;
- ✓ Não deves avançar para o posto seguindo depois de passares pelos obstáculos;
- ✓ Não podes estar no posto se mais nenhum grupo estiver;
- ✓ Respeita os restantes colegas;
- ✓ Chama imediatamente o/a professora se houver alguma situação de perigo.



Ano
letivo

1.º CICLO
Sessão
1.º ANO – VAMOS À CAÇA DO TESOURO – GRUPO 3

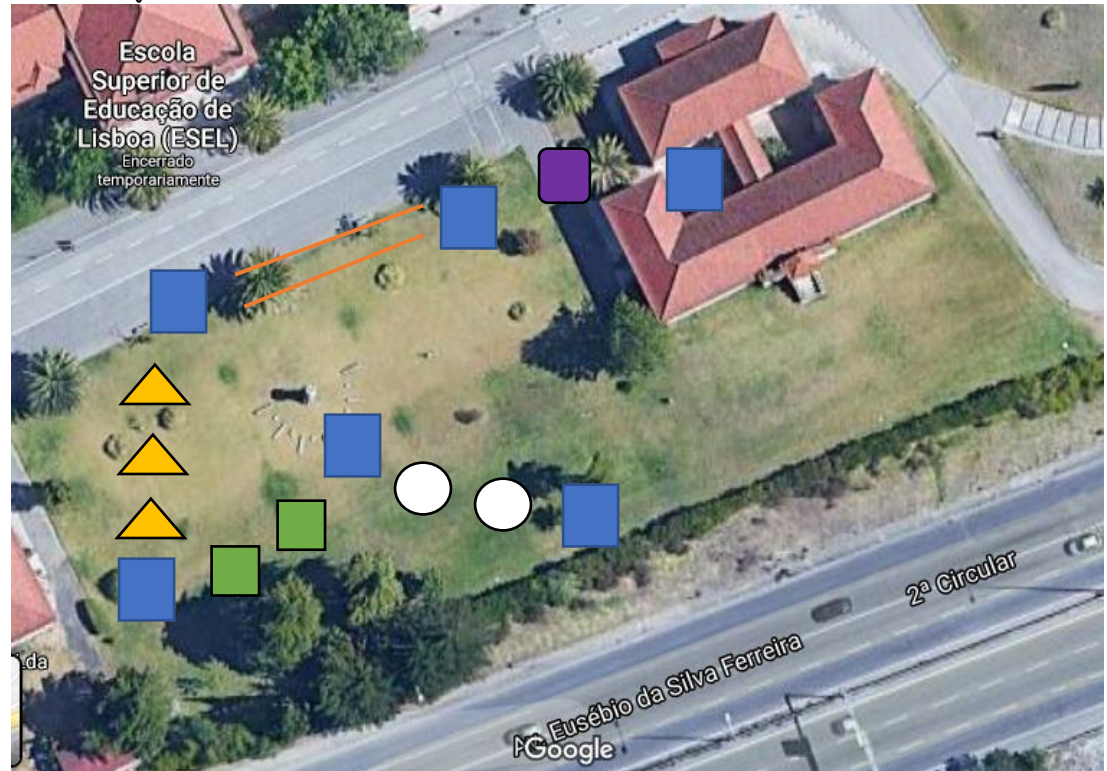
Nome dos elementos do grupo:

1. Antes de começares a aventura assinalada na imagem (planta da escola em 3D) a **verde** o ponto de partida. No final do percurso, assinala na imagem, a **azul** o ponto de chegada.



Não te esqueças:

- ✓ Deves andar sempre junto do teu grupo;
- ✓ Recolhe os envelopes de todos os postos até ao fim do percurso;
- ✓ Só deves avançar para o posto seguindo depois de passares pelos obstáculos;
- ✓ Só podes estar no posto se mais nenhum grupo estiver;
- ✓ Respeita os restantes colegas;
- ✓ Chama imediatamente o/a professora se houver alguma situação de perigo.



Ano
letivo

1.º CICLO
Sessão 5
1.º ANO – VAMOS À CAÇA DO TESOURO – GRUPO 4

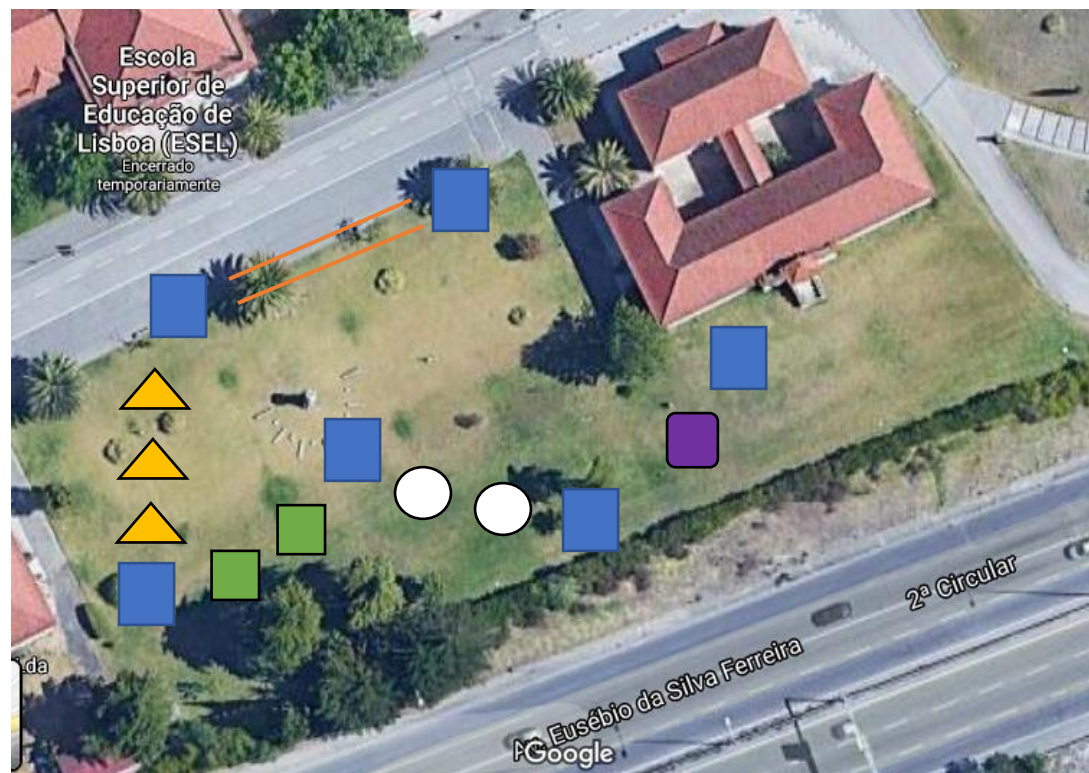
Nome dos elementos do grupo:

1. Antes de começares a aventura assinalada na imagem (planta da escola em 3D) a **verde** o ponto de partida. No final do percurso, assinala na imagem, a **azul** o ponto de chegada.



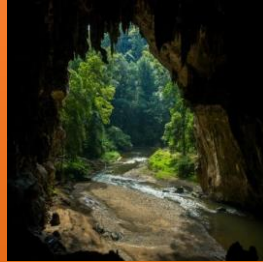
Não te esqueças:

- ✓ Deves andar sempre junto do teu grupo;
- ✓ Recolhe os envelopes de todos os postos até ao fim do percurso;
- ✓ Não deves avançar para o posto seguindo depois de passares pelos obstáculos;
- ✓ Não podes estar no posto se mais nenhum grupo estiver;
- ✓ Respeita os restantes colegas;
- ✓ Chama imediatamente o/a professora se houver alguma situação de perigo.



Grupo 1 - 3

Olha tantas cavernas! Entra, pega nas cordas e dá cinco saltos em cada caverna. Tu consegues!



Grupo 1 - 4

Olha uma FLORESTA! Salta, Salta como um coelho até à próxima aventura



Grupo 1 - 5

Que rio tão grande e fundo! Corre, corre depressa, estás a chegar à meta!



Percurso 2



Envelopes

Grupo 2 - 1

Que rio tão grande e fundo! Corre, corre depressa até à próxima aventura



Grupo 2 - 2

Olha uma FLORESTA! Salta, Salta como um coelho até ao próximo desafio!



Grupo 2 - 3

Olha tantas cavernas! Entra, pega nas cordas e dá cinco saltos em cada caverna. Tu consegues!



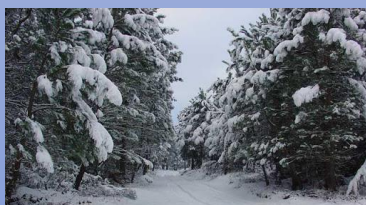
Grupo 2 - 4

Para poderes atravessar esta erva tão alta e ondulante terás de saltar bem alto. Boa sorte!

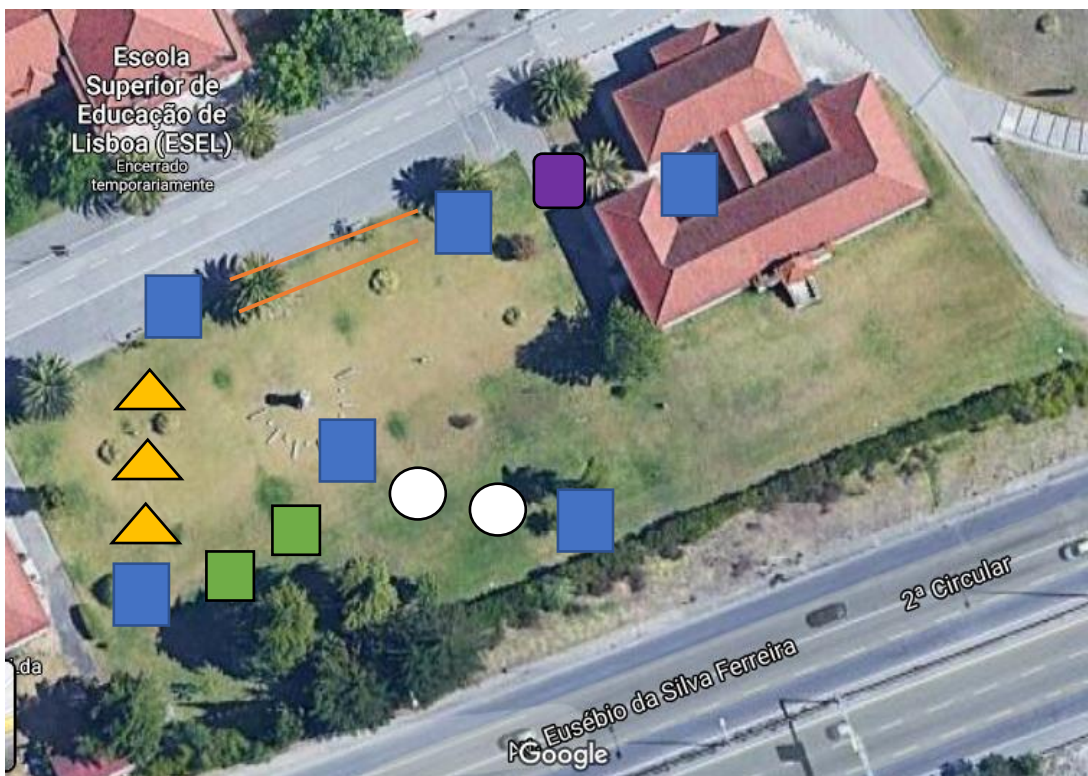


Grupo 2 - 5

Olha um nevão! É ainda por cima tens de levar esta bola até ao último posto. Não te esqueças de contornar os obstáculos com a bola. Boa sorte!



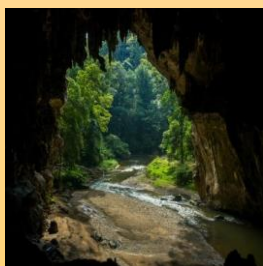
Percurso 3



Envelopes

Grupo 3 - 1

Olha tantas cavernas! Entra, pega nas cordas e dá cinco saltos em cada caverna. Tu consegues!



Grupo 3 - 2

Para poderes atravessar esta erva tão alta e ondulante terás de saltar bem alto. Boa sorte!



Grupo 3 - 3

Olha um nevão! E ainda por cima tens de levar esta bola até ao último posto. Não te esqueças de contornar os obstáculos com a bola. Boa sorte!



Grupo 3 - 4

Olha uma FLORESTA! Salta, Salta como um coelho até ao próximo desafio!

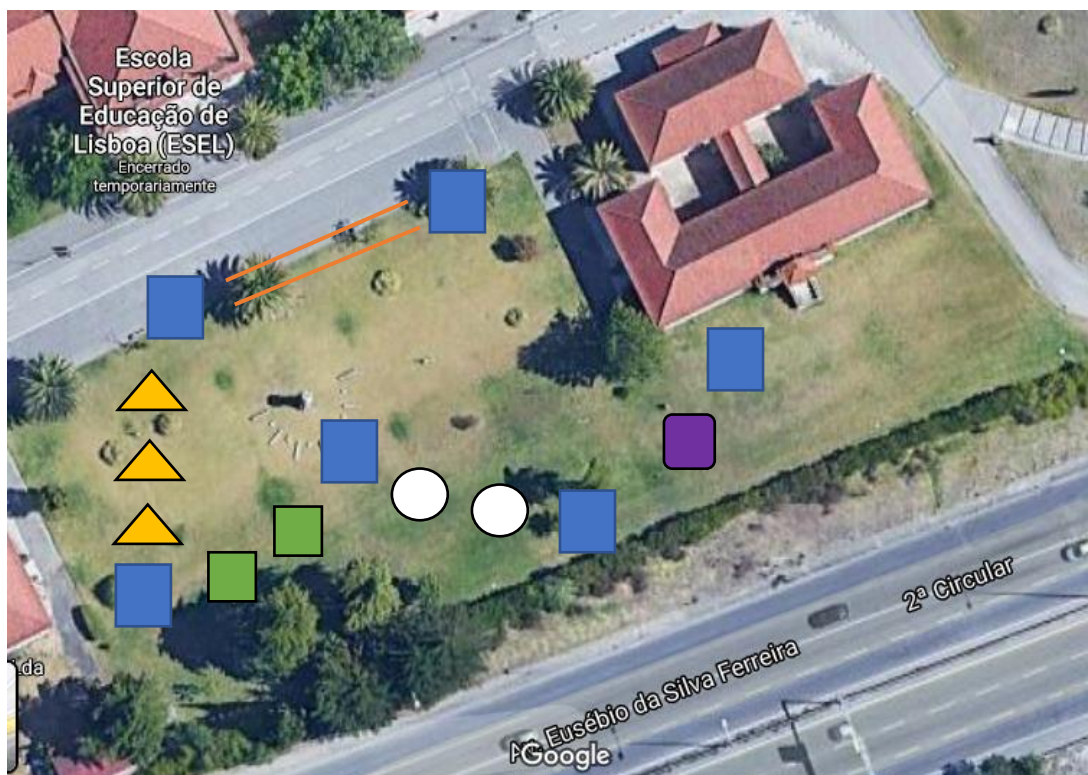


Grupo 3 - 5

Que rio tão grande e fundo! Corre, corre depressa, estás a chegar à meta!



Percurso 4



Envelopes

Grupo 4 - 1

Que rio tão grande e fundo! Corre, corre depressa até à próxima aventura



Grupo 4 - 2

Olha tantas cavernas! Entra, pega nas cordas e dá cinco saltos em cada caverna. Tu consegues!



Grupo 4 - 3

Para poderes atravessar esta erva tão alta e ondulante terás de saltar bem alto. Boa sorte!



Grupo 4 - 4

Olha um nevão! E ainda por cima tens de levar esta bola até ao último posto. Não te esqueças de contornar os obstáculos com a bola. Boa sorte!



Grupo 4 - 5

Olha uma FLORESTA! Salta, Salta como um coelho até ao próximo desafio!



Legenda do mapa:



Contornar os pinos com uma bola de futebol, mantendo-a junto aos pés.



Transpor os obstáculos de forma sucessiva.



Saltos de "coelho"



Saltar à corda dentro do arco



Saltar ao pé coxinho

ANEXO X

Grelhas de
registro/observação
autoavaliação e
heteroavaliação
Sequência Didática 1

| | ' ' | | ' ' |

Grelha de avaliação “Vamos à caça do urso”

Tabela 21

Grelha de avaliação “Vamos à caça do urso”

Sessão 1																									
Objetivos:																									
1. Identificar título, autor, ilustrador, capa e contracapa;																									
2. Explorar a capa do livro;																									
3. Formular questões a partir do livro antecipando a história;																									
4. Estar atento à leitura história do princípio ao fim;																									
5. Demonstrar interesse pela história escutada;																									
6. Participar no jogo sobre a história escutada;																									
7. Participar no jogo sobre a história escutada;																									
8. Corrigir a ficha de jogo do colega;																									
9. Verificar as respostas depois de uma segunda leitura da história;																									
12. Ajudar o colega na correção da sua ficha de jogo.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
1.1. Identifica:																									
-Título																									
-Ilustrador																									
-Capa																									
-Contracapa																									
2.1. Identifica os elementos/ilustrações que constituem a capa do livro;																									
3.1. Formula questões a partir da capa do livro;																									
3.2. Formula questões sobre a história;																									

Tabela 22

Grelha de avaliação “Vamos à caça do urso”

Sessão 2																									
Objetivos:																									
2. Representar graficamente a família de caçadores;																									
3. Identificar os elementos da família de caçadores;																									
4. Estabelecer as relações de parentesco entre os elementos da família dos caçadores;																									
5. Contribuir para a elaboração de um cartaz em pequeno grupo;																									
6. Respeitar as opiniões dos colegas de grupo;																									
10. Formular questões aos colegas sobre as representações realizadas;																									
11. Produzir um discurso oral com correção.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
2.1. Representa graficamente a família de caçadores;																									
3.1. Identifica os elementos da família de caçadores;																									
4.1. Estabelece relações de parentesco entre os elementos da família dos caçadores: - Mãe; - Pai; - Filhos; - Irmão/irmã;																									
5.1. Contribui para a elaboração de um cartaz em pequeno grupo;																									
6.1. Respeita as opiniões dos colegas de grupo;																									
7.1. Ouve os colegas;																									
7.2. Aguarda a sua vez para intervir;																									

Tabela 23

Grelha de avaliação “Vamos à caça do urso”

Sessão 3																									
Objetivos:																									
2. Organizar sequencialmente a informação de um texto lido;																									
3. Colaborar com o colega na realização do trabalho;																									
4. Dividir tarefas dentro do grupo de trabalho;																									
5. Respeitar a opinião do colega;																									
6. Representar graficamente os diferentes espaços da história;																									
8. Colabora na construção do conceito de itinerário;																									
13. Identificar o ponto de partida e o ponto de chegada num itinerário.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
2.1. Organiza uma sequência temporal de acontecimentos e de lugares da história;																									
3.1. Realiza o trabalho com o seu par;																									
4.1. Divide tarefas dentro do grupo de trabalho;																									
5.1. Respeita a opinião do colega;																									
6.1. Representa graficamente os diferentes espaços da história escutada;																									
8.1. Sugere uma definição de itinerário;																									
13.1. Identifica o ponto de partida num itinerário;																									
13.2. Identifica o ponto de chegada num itinerário.																									
Legenda:																									
Verde: sempre (3);																									
Amarelo: às vezes (2);																									
Vermelho: nunca (1);																									

Cinzento: não observado.

Nota: fonte própria

Tabela 24

Grelha de avaliação “Vamos à caça do urso”

Sessão 4																									
Objetivos:																									
2. Descrever as práticas realizadas em família;																									
3. Desenhar esboços e itinerários simples de espaços e percursos do seu quotidiano;																									
4. Identificar no percurso os pontos de partida e de chegada.																									
5. Apresentar a representação da sua família;																									
9. Participar num momento de escrita de um texto sobre as práticas realizadas em família;																									
10. Colaborar com os colegas na construção de um painel de turma;																									
11. Colaborar na elaboração de um artigo para publicar no jornal online da turma;																									
12. Contribuir com ideias para a construção do artigo.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
2.1. Descreve as práticas realizadas em famílias;																									
3.1. Desenha esboços e itinerários simples de espaços do seu quotidiano;																									
4.1. Identifica no percurso o ponto de partida;																									
4.2. Identifica no percurso o ponto de chegada;																									
5.1. Apresenta a representação da sua família;																									
7.1. Formula questões aos colegas sobre as representações realizadas;																									
9.1. Colabora com os colegas na escrita do texto;																									
9.2. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar;																									
9.3. Respeita o princípio de cortesia;																									

Tabela 25

Grelha de avaliação “Vamos à caça do urso”

Sessão 5																									
Objetivos:																									
2. Localizar na planta o ponto de partida e de chegada;																									
3. Ler uma planta;																									
4. Realizar um percurso pelo pátio da escola respeitando as orientações apresentadas na planta;																									
5. Colaborar com os colegas do grupo;																									
6. Respeitar as opiniões dos colegas do grupo																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
2.1. Localiza na planta o ponto de partida;																									
2.2. Localiza na planta o ponto de chegada;																									
3.1. Lê a planta;																									
4.1. Realiza um percurso pela escola lendo as indicações apresentadas na planta;																									
5.1. Colabora com os colegas do grupo;																									
6.1. Respeita as opiniões dos colegas do grupo.																									

Legenda:
Verde: sempre (3);
Amarelo: às vezes (2);
Vermelho: nunca (1);
Cinzeno: não observado.

Nota: fonte própria

Grelha de avaliação do registo oral “Vamos à caça do urso”

Tabela 26

Grelha de avaliação “Vamos à caça do urso”

Sessão 1																									
Objetivos:																									
10. Participar na correção oral da ficha de jogo;																									
11. Comunicar ao colega quais as repostas certas/erradas.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
10.1. Participa na correção oral da ficha de jogo;																									
11.1. Comunica ao colega quais as repostas certas/erradas.																									

Legenda:
 Verde: **sempre (3)**;
 Amarelo: **às vezes (2)**;
 Vermelho: **nunca (1)**;
 Cinzento: **não observado.**

Nota: fonte própria

Tabela 27

Grelha de avaliação “Vamos à caça do urso”

Sessão 2																									
Objetivos:																									
1. Respeitar regras de interação discursiva;																									
7. Saber ouvir os colegas e aguardar a sua vez para intervir;																									
8. Argumentar os seus pontos de vista;																									
9. Expor a sua opinião sobre as características das famílias representadas;																									
11. Produzir um discurso oral com correção.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar;																									
1.2. Respeita o princípio de cortesia;																									
8.1. Argumenta os seus pontos de vista;																									
9.1. Expõe a sua opinião sobre as características das famílias representadas;																									
11.1. Fala de forma audível;																									
11.2. Articula corretamente palavras;																									
11.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação.																									
Legenda: Verde: sempre (3); Amarelo: às vezes (2); Vermelho: nunca (1); Cinzeno: não observado.																									

Nota: fonte própria

Tabela 28

Grelha de avaliação “Vamos à caça do urso”

Sessão 3																									
Objetivos:																									
1. Respeitar regras de interação discursiva;																									
7. Explicar o percurso construído, utilizando vocabulário adequado;																									
9. Respeitar as opiniões dos colegas;																									
10. Argumentar o seu ponto de vista;																									
11. Saber ouvir os colegas e aguardar pela sua vez para falar;																									
12. Produzir um discurso oral com correção;																									
14. Partilhar com a turma experiências vividas em família.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar;																									
1.2. Respeita o princípio de cortesia;																									
7.1. Explica o percurso representado;																									
7.2. Utiliza vocabulário adequado na explicação do percurso;																									
9.1. Respeita as opiniões dos colegas;																									
10.1. Argumenta o seu ponto de vista;																									
11.1. Ouve os colegas;																									
11.2. Aguarda pela sua vez para falar;																									
12.1. Fala de forma audível;																									
12.2. Articula corretamente palavras;																									



Lesson 3
Self-assessment

Verify if you completed all the tasks of this

Grid for checking learning	Sim	Não
Escutei os meus colegas e esperei pela minha vez para falar.		
Consegui ordenar os acontecimentos da história "Vamos à caça do urso".		
Realizei o trabalho pedido pela professora com o meu par.		
Respeitei a opinião do meu colega.		
Dividi as tarefas pelos elementos do grupo.		
Fiz o desenho dos diferentes espaços da história "Vamos à caça do urso".		
Expliquei aos meus colegas da turma o percurso que desenhei.		
Consegui compreender o conceito de itinerário.		
Argumentei a minha opinião.		
Identifiquei o ponto de partida e o ponto de chegada no itinerário.		
Partilhei com a turma atividades que realizo em família.		



Sessão 3
Heteroavaliação
Avalia o trabalho do teu colega, preenchendo a

	Sim	Não
Escutou os colegas e esperou pela sua vez para falar.		
Conseguiu ordenar os acontecimentos da história "Vamos à caça do urso".		
Realizou o trabalho pedido pela professora com o meu par.		
Respeitou a opinião do meu colega.		
Dividiu as tarefas com os elementos do grupo.		
Fez o desenho dos diferentes espaços da história "Vamos à caça do urso".		
Explicou aos meus colegas da turma o percurso que desenhei.		
Conseguiu compreender o conceito de itinerário.		
Argumentou a sua opinião.		
Identificou o ponto de partida e o ponto de chegada no itinerário.		
Partilhou com a turma atividades que realizo em família.		

Pinta de acordo com o que o teu colega sentiu.

O teu colega sentiu que esta sessão foi:

Fácil

Mais ou menos

Difícil



ANEXO Y

Guião de Exploração da história "Álbum de famílias"

| | ' | | ' |

Através do título

Identificar conhecimentos prévios a partir da história:

- Questionar os alunos sobre qual será o conteúdo da história, fazendo os registos das suas ideias
- Solicitar aos alunos que façam uma representação da sua família
- Explorar as suas conceções de família e a diversidade de famílias representadas a partir do desenho elaborado pelos próprios (identificar no desenho os elementos da família;
- Registo das principais aprendizagens sobre as famílias da turma, acompanhados dos desenhos, num painel “As nossas famílias”.

Páginas 5 e 7

Atividade de introdução à história

- Leitura pela professora das páginas 5 e 6 do livro e explicitação do projeto presente no livro;
- Levantamento de frases sobre as famílias da história;
- Ilustração das frases e construção de um cartaz coletivo da turma.

Dinamização das histórias escolhidas pela professora (páginas 9, 15, 17, 21 e 23)

- Apresentação das histórias com recurso a ilustrações do livro e um *PowerPoint* animado.
- Breve diálogo sobre as histórias ouvidas.

1.º Exploração do título e da capa, através de questionamento aos alunos e da colocação de questões pelos mesmos.

2.º Dinamização da história com recurso a ilustrações da história.

Primeiro momento após a audição das histórias

- Associação de imagens da história a cada uma das histórias lidas e reconto da história;
- Análise de cada uma das imagens e breve explicitação sobre os tipos de família.
- Comparar as famílias das histórias com as suas próprias famílias (o que é comum, o que é diferente, qual a família da turma mais parecida com....)

3.º Trabalho em pequenos grupos sobre as diferentes histórias

1º Momento (em pequeno grupo)

História 1 – página 9

Ilustrar a história: desenhar a família da Mafalda em casa do pai e em casa da mãe; desenhar a família do Duarte.

História 2 – página 15

Ilustrar a história: desenhar a família da Bárbara e do Nuno.

História 3 – página 17

Ilustrar a história: desenhar a família do João quando os pais não estão; desenhar os pais do João no estrangeiro; desenhar a família do João quando estão todos juntos.

História 4 – página 21

Ilustrar a história: desenhar a vida do João na instituição; desenhar a família da Joana.

História 5 – página 23

Ilustrar a história: desenhar a família da Alima no seu país de origem ; desenhar a família da Alima em Portugal.

2ºMomento

Partilha das representações gráficas. Diálogo sobre os diferentes tipos de família apresentados e atribuição de um tipo de família a cada desenho apresentado pelos alunos. A professora partilha com os alunos a representação gráfica que fez da família da Esperança e fala sobre esse tipo de família.

4.º Trabalho coletivo sobre as famílias dos alunos

Diálogo com os alunos a respeito das suas famílias e de outras que possam conhecer (perguntar aos alunos com que vivem, se têm irmãos ou irmãs, etc.).

Análise de semelhanças e diferenças entre as famílias enumeradas pelos alunos e as famílias das histórias.

Incentivar os alunos a responder às seguintes questões: o que todas as famílias têm em comum? Quais as pessoas da tua família com que estás diariamente? Com quem passeia? Com quem brincas?

5.º Trabalho a pares sobre as famílias dos alunos

A pares, os alunos irão trocar informações entre si sobre as suas famílias: Como é composta a tua família? Com quem moras? Onde moras? O que gostam de fazer juntos?

Com recurso a colagens, recortes e desenhos, os alunos devem compor a família do colega.

Apresentação das composições explicitando os elementos representados.

6.º Trabalho individual sobre as famílias dos alunos

Retrato da sua família a partir de uma fotografia trazida pelo aluno. Identificação de cada membro da sua família no retrato.

Escrita de uma pequena história sobre a sua família com ajuda dos familiares em casa.

Desenho das famílias elaborado pelos próprios familiares.

Comparação dos desenhos feitos pelas famílias com o desenho feito pelo aluno.

7.º Trabalho coletivo sobre as famílias dos alunos

Elaboração de um álbum de famílias da turma com os retratos feitos pelos alunos e famílias e as histórias sobre cada família.

Construção de um esquema síntese em papel cenário, em grande grupo, a partir da palavra família que esquematize os vários tipos de família.

ANEXO Z
Sequência Didática 2
“Álbum de famílias”

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 31

Sequência Didática 2 “Álbum de famílias”

Ciclo: 1.º CEB

Ano: 1.º ano

Bloco(s)/Temático(s):

- À descoberta dos outros e das instituições.

Conteúdo(s):

- Os membros da sua família

Objetivos gerais:

- Identificar os membros da sua família;
- Representar os membros da sua família;
- Identificar diferentes tipos de famílias;
- Reconhecer a importância dos diferentes tipos de família na sociedade atual.

Sessão 1 (90 minutos)						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Oralidade: Interação discursiva;</p> <p>Família; Composição da família;</p> <p>Diversidade de famílias;</p>	<p>1. Identificar o título;</p> <p>2. Antecipar conteúdos da história a partir do título;</p> <p>3. Representar graficamente a sua família;</p> <p>4. Identificar os diferentes elementos da sua família;</p> <p>5. Reconhecer a existência de diferentes tipos de famílias;</p> <p>6. Construir o conceito de família;</p> <p>7. Colaborar na elaboração do painel da turma;</p> <p>8. Respeitar as opiniões dos colegas;</p>	<p>- <u>Organização da turma: grande grupo</u></p> <p>Apresentação do livro para a infância: “Álbuns de família”.</p> <p>Questionamento acerca do conceito “Álbum de família” e registo das conceções dos alunos em papel cenário</p> <p>Levantamento das sugestões dos alunos sobre o conteúdo da história e registo em papel cenário</p> <p>- <u>Organização da turma: individual</u></p> <p>Representação gráfica da família de cada aluno.</p> <p>- <u>Organização da turma: grande grupo</u></p> <p>Exploração do conceito de família, dos modelos de família e da diversidade de famílias representadas a partir do desenho elaborado pelos alunos. Identificação e registo dos elementos de cada família nos respetivos desenhos.</p>	<p>Livro: Álbuns de família;</p> <p>Quadro;</p> <p>Papel cenário;</p> <p>Folhas brancas A4;</p> <p>Material de escrita;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Canetas de feltro.</p>	<p>30 min.</p> <p>30 min.</p> <p>15 min.</p> <p>15 min.</p>	<p>1.1. Identifica o título;</p> <p>1.2. Define “Álbum de família”</p> <p>2.1. Antecipa conteúdos, da história a partir do título;</p> <p>3.1. Representa graficamente a sua família;</p> <p>4.1. Identifica os elementos da sua família:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mãe - pai - irmão/irmã - avô - avó - tio - tia - etc <p>5.1. Identifica diferentes tipos de famílias;</p> <p>5.2. Caracteriza a diversidade de famílias da turma;</p> <p>6.1. Define família;</p> <p>7.1. Colabora com os colegas na construção do painel;</p>	<p>-Produções dos alunos: desenhos da família;</p> <p>- Grelha de avaliação do registo oral;</p> <p>- Grelha de observação/registo.</p>

	<p>9. Saber ouvir os colegas e aguardar a sua vez para intervir;</p> <p>10. Contribuir com ideias para a elaboração do painel.</p>	<p>Registo em papel cenário das principais aprendizagens sobre as famílias da turma, acompanhados dos desenhos, num painel intitulado "As nossas famílias"</p>			<p>8.1. Respeita as opiniões dos colegas;</p> <p>9.1. Ouve os colegas;</p> <p>9.2. Aguarda a sua vez para intervir;</p> <p>10.1. Faz sugestões para a elaboração do painel.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

Nota: fonte própria

Sessão 2 (90 minutos)						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Oralidade: Interação discursiva; Família; Diversidade de famílias.	1. Respeitar regras da interação discursiva; 2. Estar atento à leitura das histórias do princípio ao fim; 3. Demonstrar interesse pela história escutada; 4. Escrever frases sobre a família da história; 5. Ilustrar frases; 6. Colaborar com o colega; 7. Participar na elaboração de um cartaz; 8. Contribuir para a elaboração de um cartaz em grande grupo;	- <u>Organização da turma: grande grupo</u> Síntese do trabalho realizado na sessão anterior, através do diálogo e questionamento (professor-aluno e aluno-grupo) e verificação das questões inicialmente colocadas.	Livro “Álbuns de família”; Material de escrita; Quadro; Folhas de papel A4; Lápis de cor; Canetas de feltro; Cola; Cartolinas.	10 min.	1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar; 1.2. Respeita o princípio de cortesia; 2.1. Está atento à leitura da história do princípio ao fim; 3.1. Demonstra interesse pela história escutada; 4.1. Escreve uma frase sobre a família da história; 5.1. Ilustra a frase que escreveu; 6.1. Colabora com o colega; 7.1. Participa na elaboração de um cartaz; 8.1. Faz sugestões para a elaboração de um cartaz;	- Produções dos alunos: frases ilustradas; - Grelha de avaliação do registo oral; - Auto e heteroavaliação; - Grelha de observação/r registo
		- <u>Organização da turma: grande grupo</u> Retorno à exploração do livro “Álbuns de família”. Leitura pela professora das duas primeiras páginas da história e explicitação do projeto presente no livro.		20 min.		
		Levantamento de frases sobre a família da história.		10 min.		
		- <u>Organização da turma: pares</u> Ilustração das frases pelos alunos.		20 min.		

	<p>9. Respeitar as opiniões dos colegas de grupo; 10. Saber ouvir os colegas e aguardar a sua vez para intervir;</p>	<p>- <u>Organização da turma: grande grupo</u> Construção de um cartaz coletivo da turma com as frases ilustradas pelos alunos.</p>		<p>30 min.</p>	<p>9.1. Respeita as opiniões dos colegas de grupo; 10.1. Ouve os colegas; 10.2. Aguarda a sua vez para intervir</p>	
--	---	--	--	----------------	---	--

Sessão 3 (90 minutos)								
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação			
					Indicadores	Instrumentos		
Família; Tipos de família.	1. Respeitar regras da interação discursiva;	- <u>Organização da turma: grande grupo</u> Síntese do trabalho realizado na sessão anterior, através do diálogo e questionamento (professor-aluno e aluno-grupo) e verificação das questões inicialmente colocadas.	Livro “Álbuns de família”; <i>PowerPoint</i> ; Imagens da história; Ficha de apoio.	5 min.	1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar; 1.2. Respeita o princípio de cortesia;	- Produções dos alunos: Ficha de trabalho. - Grelha de avaliação do registo oral;		
	2. Estar atento à leitura das histórias do princípio ao fim; 3. Demonstrar interesse pela história escutada;	- <u>Organização da turma: grande grupo</u> Apresentação das histórias selecionadas do livro “Álbuns de família”, com recurso a um <i>PowerPoint</i> animado. Breve diálogo sobre as histórias ouvidas.		20 min.			2.1. Está atento à leitura da história do princípio ao fim; 3.1. Demonstra interesse pela história escutada;	- Auto e heteroavaliação; - Grelha de observação/r registo
	4. Criar um título para cada uma das histórias ouvidas; 5. Preparar o reconto da história; 6. Colaborar com o colega durante a realização do trabalho; 7. Respeitar a opinião do colega.	- <u>Organização da turma: pares</u> A professora entrega a cada par ilustrações das histórias lidas anteriormente. Associação das imagens das histórias a cada uma das histórias lidas, assim como a criação de um título para cada uma das histórias, com recurso a imagens da história disponibilizadas pela docente e a uma ficha de apoio. Preparação do reconto de cada história (cada par ficará encarregue por uma história).		5 min.			4.1. Cria um título para cada uma das histórias ouvidas; 5.1. Prepara o reconto da história; 6.1. Colabora com o colega durante a realização do trabalho; 7.1. Respeita a opinião do colega.	
				20 min.				
				10 min.				

	<p>8. Recontar uma história oralmente; 9. Produzir um discurso oral com correção;</p> <p>10. Reconhecer a existência de diferentes tipos de famílias; 11. Comparar a sua família com a família dos colegas; 12. Identificar diferenças e semelhanças entre as famílias; 13. Saber ouvir os colegas e esperar pela sua vez para falar; 14. Formular questões aos colegas sobre as suas famílias;</p>	<p>- <u>Organização da turma: grande grupo</u></p> <p>Reconto oral das histórias para a turma com recurso às ilustrações.</p> <p>Análise de cada uma das imagens da história e breve explicitação sobre os tipos de família. Diálogo com os alunos para comparar as famílias das histórias com as suas próprias famílias (o que é comum, o que é diferente, qual a família da turma mais parecida com ...).</p>		<p>15 min.</p> <p>15 min.</p>	<p>8.1. Reconta uma história oralmente; 9.1. Fala de forma audível; 9.2. Articula corretamente as palavras; 9.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;</p> <p>10.1. Identifica diferentes tipos de famílias; 11.1. Compara a sua família com a família dos colegas; 12.1. Identifica diferenças e semelhanças entre as famílias. 13.1. Ouve os colegas; 13.2. Espera pela sua vez para falar; 14.1. Formula questões aos colegas sobre as suas famílias.</p>	
--	---	---	--	-------------------------------	---	--

Sessão 4 (65 minutos)						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Família; Tipos de família.	1. Respeitar regras da interação discursiva; 2. Ilustrar uma história; 3. Colaborar com os colegas do grupo na realização do trabalho; 4. Respeitar as opiniões dos colegas do grupo; 5. Distribuir tarefas entre os elementos do grupo; 6. Caracterizar a família representada	<p>- <u>Organização da turma: grande grupo</u></p> <p>Síntese do trabalho realizado na sessão anterior, através do diálogo e questionamento (professor-aluno e aluno-grupo) e verificação das questões inicialmente colocadas.</p> <p>- <u>Organização da turma: pequenos grupos</u></p> <p>Grupo 1: História da família da Mafalda e do Duarte</p> <p>Ilustração da história:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenhar a família da Mafalda em casa do pai e em casa da mãe; • Desenhar a família do Duarte. <p>Grupo 2: História da família da Bárbara e do Nuno</p> <p>Ilustração da história:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenhar a família da Bárbara e do Nuno. <p>Grupo 3: História da família do João</p> <p>Ilustração da história:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenhar a família do João quando os pais não estão com ele; • Desenhar os pais do João no estrangeiro; 	Folhas de papel A4; Lápis de cor; Canetas de feltro.	5 min. 40 min.	1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar; 1.2. Respeita o princípio de cortesia; 2.1. Ilustra uma história. 3.1. Colabora com os colegas do grupo na realização do trabalho; 4.1. Respeita as opiniões dos colegas do grupo; 5.1. Distribui tarefas entre os elementos do grupo; 6.1. Descreve a família representada; 6.2. Identifica o tipo de família representada;	- Produções dos alunos: Ilustrações da história; - Grelha de avaliação do registo oral; - Auto e heteroavaliação; - Grelha de observação/r registo

	<p>7. Produzir um discurso oral com correção;</p> <p>8. Expor a sua opinião sobre as características das famílias representadas;</p> <p>9. Identificar tipos de família (composição e nº de elementos)</p> <p>10. Respeitar as opiniões dos colegas do grupo;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenhar a família do João quando estão todos juntos. <p>Grupo 4: História da família do Miguel</p> <p>Ilustração da história:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenhar a vida do Miguel na instituição; • Desenhar a família da Joana. <p>Grupo 5: História da família da Alima</p> <p>Ilustração da história:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenhar a família da Alima no seu país de origem; • Desenhar a família da Alima em Portugal. <p>- <u>Organização da turma: grande grupo</u></p> <p>Momento de partilha das representações gráficas: diálogo sobre os diferentes tipos de família apresentados e atribuição de um tipo de família a cada desenho apresentado pelos alunos.</p> <p>A professora também irá partilhar com os alunos uma representação gráfica que fez da família da Esperança e fala sobre esse tipo de família.</p>		20 min.	<p>7.1. Fala de forma audível;</p> <p>7.2. Articula corretamente as palavras;</p> <p>7.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;</p> <p>8.1. Elabora um comentário sobre as características das famílias representadas;</p>	
--	---	--	--	---------	---	--

	<p>11. Saber ouvir os colegas e aguardar a sua vez para intervir; 12. Identificar os diferentes tipos de famílias.</p>				<p>9.1. Identifica características dos diversos tipos de famílias representados (composição e dimensão); 9.2. Enumera tipos de famílias 10.1. Respeita as opiniões dos colegas do grupo; 11.1. Ouve os colegas 11.2. Aguarda a sua vez para intervir; 12.1. Identifica os diferentes tipos de famílias.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

Sessão 5 (90 minutos)						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Famílias; Tipos de famílias; Relações de parentesco.	1. Respeitar regras da interação discursiva; 2. Identificar diferenças e semelhanças entre famílias; 3. Distinguir os diferentes tipos de famílias; 4. Expor o seu ponto de vista relativamente às diferentes famílias; 5. Responder às questões colocadas pela docente; 6. Saber ouvir os colegas e esperar pela sua vez para falar;	- <u>Organização da turma: grande grupo</u> Síntese do trabalho realizado na sessão anterior, através do diálogo e questionamento (professor-aluno e aluno-grupo) e verificação das questões inicialmente colocadas. Diálogo com os alunos acerca das suas famílias e de outras que possam conhecer. Questionar os alunos sobre com quem vivem, se têm irmãos ou irmãs, etc). Análise das semelhanças e diferenças entre as famílias enumerados pelos alunos e as famílias das histórias trabalhadas na sessão anterior. Durante esta análise a professora deverá incentivar os alunos a responder a questões do género: <ul style="list-style-type: none"> • O que todas as famílias têm em comum? • O que têm de diferente? • Quais as pessoas da tua família com quem estás diariamente? • Com quem costumavas passear? Com quem brincas? - <u>Organização da turma: pares</u> Cada par irá questionar o seu colega sobre as suas famílias: <ul style="list-style-type: none"> • Como é composta a tua família? • Com quem moras? • Onde moras? 	Revistas; Tesouras; Colas; Folhas de papel A4.	5 min. 10 min. 10 min. 10 min. 30 min.	1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar; 1.2. Respeita o princípio de cortesia; 2.1. Identifica diferenças e semelhanças entre famílias (composição, dimensão e práticas) ; 3.1. Distingue tipos de famílias; 4.1. Expõe o seu ponto de vista relativamente às diferentes famílias; 5.1. Responde às questões colocadas pela docente; 6.1. Ouve os colegas; 6.2. Espera pela sua vez para falar;	- Produções dos alunos: Composição das famílias; - Grelha de avaliação do registo oral; - Grelha de registo/observação.

	<p>7. Identificar os elementos da sua família; 8. Enumerar as atividades realizadas em família; 9. Colaborar com o colega na realização da tarefa; 10. Representar a família do colega através de recortes e colagens;</p> <p>11. Produzir um discurso oral com correção; 12. Caracterizar os elementos representados nas composições.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que gostam de fazer juntos? <p>Depois do breve diálogo entre os alunos, com recurso a colagens, recortes e desenhos, os alunos irão compor numa folha de papel A4 a família do seu colega.</p> <p>- <u>Organização da turma: grande grupo</u></p> <p>Apresentação das composições elaboradas pelos alunos e explicitação dos elementos representados pelos alunos.</p> <p>Nota: No final da sessão, a professora irá solicitar aos alunos que, no próximo dia, tragam uma história sobre a sua família, escrita com a ajuda dos seus familiares. Os alunos podem ter como exemplo as histórias trabalhadas nas sessões anteriores. Para além desta tarefa, a professora irá também pedir aos alunos que tragam um desenho da sua família feito pelos próprios familiares.</p>		<p>20 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>7.1. Identifica os elementos da sua família; 8.1. Enumera as atividades realizadas em família; 9.1. Colabora com o colega na realização da tarefa; 10.1. Representa a família do colega através de recortes e colagens;</p> <p>11.1. Fala de forma audível; 11.2. Articula corretamente as palavras; 11.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; 12.1. Identifica as características de cada família representada 12.2. Enumera os elementos que caracterizam cada família</p>	
--	--	---	--	------------------------------	---	--

					12.3. Identifica as características que aproximam cada família.	
--	--	--	--	--	---	--

Sessão 6 (50 minutos)						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Família; Tipos de família; Relações de parentesco.	1. Respeitar regras da interação discursiva; 2. Elaborar o retrato da sua família; 3. Identificar diferenças e/ou semelhanças entre as representações da sua família; 4. Expor o seu ponto de vista em relação às representações elaboradas por si e pela sua família; 5. Colocar questões aos colegas sobre os retratos das suas famílias;	- <u>Organização da turma: grande grupo</u> Síntese do trabalho realizado na sessão anterior, através do diálogo e questionamento (professor-aluno e aluno-grupo) e verificação das questões inicialmente colocadas. - <u>Organização da turma: individual</u> Elaboração do retrato da sua família a partir de uma fotografia trazida pelos alunos. Identificação de cada membro da sua família no retrato. Junção da história escrita em casa sobre as famílias ao retrato numa cartolina. A professora pede aos alunos que coloquem os desenhos feitos pelos familiares junto do retrato elaborado pelos alunos e que observam as diferenças e as semelhanças. - <u>Organização da turma: grande grupo</u> Diálogo sobre os desenhos feitos pelas famílias com os retratos feitos pelos alunos.	Folhas de papel A4; Material de escrita; Lápis de cor; Canetas de feltro; Cartolinas coloridas.	5 min. 25 min. 5 min. 10 min. 5 min.	1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar; 1.2. Respeita o princípio de cortesia; 2.1. Elabora o retrato da sua família; 3.1. Identificar diferenças e/ou semelhanças entre as representações da sua família (composição, nº de elementos, relações de parentesco, características dos diferentes elementos); 4.1. Expõe o seu ponto de vista em relação às representações elaboradas por si e pela sua família;	- Produções dos alunos: Retrato da família; - Grelha de avaliação do registo oral; - Grelha de registo/observação.

	6. Saber ouvir os colegas e esperar pela sua vez para falar.				5.1. Coloca questões aos colegas sobre os retratos das suas famílias; 6.1. Ouve os colegas; 6.2. Espera pela sua vez para falar.	
--	--	--	--	--	--	--

Sessão 7 (50 minutos)						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Família; Tipos de família.	<p>1. Respeitar regras da interação discursiva;</p> <p>2. Participar na elaboração de um álbum de famílias da turma;</p> <p>3. Contribuir com ideias para o álbum de famílias da turma;</p> <p>4. Participar na construção de um esquema síntese sobre o tema da família;</p> <p>5. Colaborar com os colegas na construção de um esquema síntese sobre o tema da família;</p> <p>6. Identificar os diferentes tipos de famílias.</p>	<p>- <u>Organização da turma: grande grupo</u></p> <p>Síntese do trabalho realizado na sessão anterior, através do diálogo e questionamento (professor-aluno e aluno-grupo) e verificação das questões inicialmente colocadas.</p> <p>Construção de um álbum de famílias da turma com os retratos feitos pelos alunos e famílias e também as histórias sobre cada família.</p> <p>Construção de um esquema síntese em papel cenário, a partir da palavra "família" que esquematize os tipos de família .</p>	<p>Retratos das famílias; Cartão; Cartolinas; Agrafador; Lápis de cor; Canetas de feltro; Papel cenário; Material de escrita.</p>	<p>5 min.</p> <p>30 min.</p> <p>15 min.</p>	<p>1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar; 1.2. Respeita o princípio de cortesia;</p> <p>2.1. Participa na elaboração de um álbum de famílias da turma;</p> <p>3.1. Faz sugestões para a elaboração de um álbum de famílias da turma;</p> <p>4.1. Faz sugestões para a construção de um esquema síntese sobre o tema da família; 5.2. Colabora com os colegas na construção de um esquema síntese sobre o tema da família; 6.1. Identifica os diferentes tipos de famílias</p>	<p>- Produções dos alunos: Álbum de famílias;</p> <p>- Grelhas de registo/observação.;</p> <p>- Grelha de avaliação do registo oral;</p> <p>- Auto e heteroavaliação.</p>

--	--	--	--	--	--	--

ANEXO A1
Recursos Sequência
Didática 2

| ' ' | | ' ' |

Ano
letivo

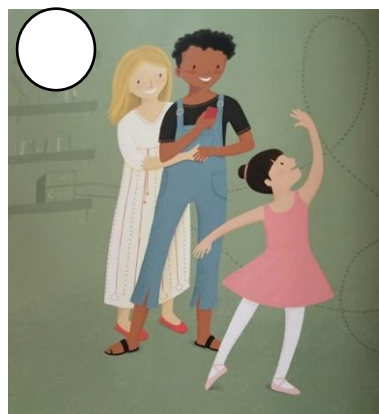
1.º CICLO

Sessão 3

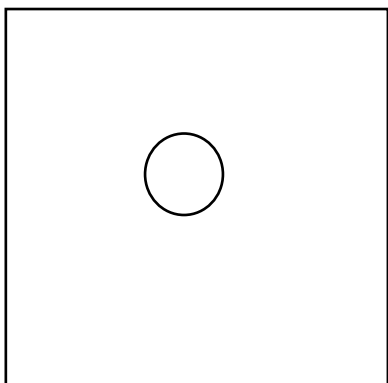
1.º ANO – FICHA DE APOIO À HISTÓRIA “ÁLBUNS DE FAMÍLIA”

Nome: _____ n.º _____ Data: ____/____/____

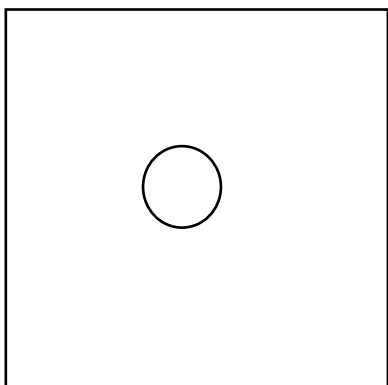
1. Recorta as imagens.



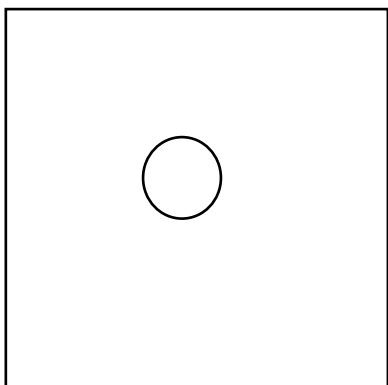
2. Cola as imagens pela ordem nos quadrados e escreve nos retângulos a família a que correspondem.



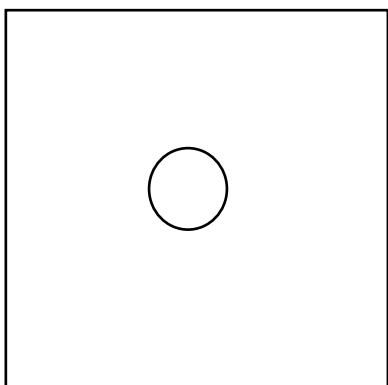
Família da _____



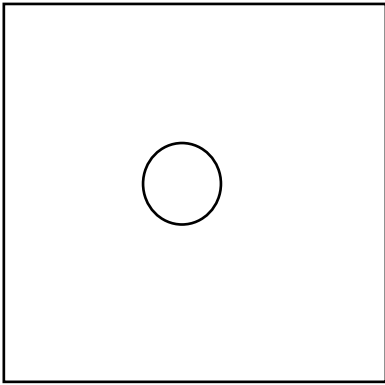
Família da _____



Família do _____



Família do _____



Família da _____

3. Escreve um título para cada uma das histórias.

1

2

3

4

5

ANEXO B1

Grelhas de
registro/observação
autoavaliação e
heteroavaliação
Sequência Didática 2

| ' ' | | ' ' |

Grelhas de avaliação

Tabela 32

Grelha de avaliação “Álbum de famílias”

Sessão 1 Objetivos: 1. Identificar o título; 2. Antecipar conteúdos da história a partir do título; 3. Representar graficamente a sua família; 4. Identificar os diferentes elementos da sua família; 5. Reconhecer a existência de diferentes tipos de famílias; 6. Construir o conceito de família; 7. Colaborar na elaboração do painel da turma; 8. Respeitar as opiniões dos colegas; 10. Contribuir com ideias para a elaboração do painel.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
1.1. Identifica o título;																									
1.2. Define “Álbum de família”																									
2.1. Antecipa conteúdos, da história a partir do título;																									
3.1. Representa graficamente a sua família;																									
4.1. Identifica os elementos da sua família: - mãe - pai - irmão/irmã - avô																									

Tabela 33

Grelha de avaliação “Álbum de famílias”

Sessão 2 Objetivos: 2. Estar atento à leitura das histórias do princípio ao fim; 3. Demonstrar interesse pela história escutada; 4. Escrever frases sobre a família da história; 5. Ilustrar frases; 6. Colaborar com o colega; 7. Participar na elaboração de um cartaz; 8. Contribuir para a elaboração de um cartaz em grande grupo; 9. Respeitar as opiniões dos colegas de grupo.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
2.1. Está atento à leitura da história do princípio ao fim;																									
3.1. Demonstra interesse pela história escutada;																									
4.1. Escreve uma frase sobre a família da história;																									
5.1. Ilustra a frase que escreveu;																									
6.1. Colabora com o colega;																									
7.1. Participa na elaboração de um cartaz;																									
8.1. Faz sugestões para a elaboração do um cartaz;																									
9.1. Respeita as opiniões dos colegas de grupo.																									
Legenda: Verde: sempre (3); Amarelo: às vezes (2);																									

Vermelho: nunca (1);
Cinzentos: não observado.

Nota: fonte própria

Tabela 34

Grelha de avaliação “Álbum de famílias”

Sessão 3																									
Objetivos:																									
2. Estar atento à leitura das histórias do princípio ao fim;																									
3. Demonstrar interesse pela história escutada;																									
4. Criar um título para cada uma das histórias ouvidas;																									
5. Preparar o reconto da história;																									
6. Colaborar com o colega durante a realização do trabalho;																									
7. Respeitar a opinião do colega.																									
8. Recontar uma história oralmente;																									
10. Reconhecer a existência de diferentes tipos de famílias;																									
11. Comparar a sua família com a família dos colegas;																									
12. Identificar diferenças e semelhanças entre as famílias;																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
2.1. Está atento à leitura da história do princípio ao fim;																									
3.1. Demonstra interesse pela história escutada;																									
4.1. Cria um título para cada uma das histórias ouvidas;																									
5.1. Prepara o reconto da história;																									
6.1. Colabora com o colega durante a realização do trabalho;																									
7.1. Respeita a opinião do colega.																									
8.1. Reconta uma história oralmente;																									

Tabela 36

Grelha de avaliação "Álbum de famílias"

Sessão 5																									
Objetivos:																									
2. Identificar diferenças e semelhanças entre famílias;																									
3. Distinguir os diferentes tipos de famílias;																									
5. Responder às questões colocadas pela docente;																									
6. Saber ouvir os colegas e esperar pela sua vez para falar;																									
7. Identificar os elementos da sua família;																									
8. Enumerar as atividades realizadas em família;																									
9. Colaborar com o colega na realização da tarefa;																									
10. Representar a família do colega através de recortes e colagens;																									
12. Caracterizar os elementos representados nas composições.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
2.1. Identifica diferenças e semelhanças entre famílias (composição, dimensão e práticas) ;																									
3.1. Distingue tipos de famílias;																									
5.1. Responde às questões colocadas pela docente;																									
6.1. Ouve os colegas;																									
6.2. Espera pela sua vez para falar;																									
7.1. Identifica os elementos da sua família;																									
8.1. Enumera as atividades realizadas em família;																									
9.1. Colabora com o colega na realização da tarefa;																									
10.1. Representa a família do colega através de recortes e colagens;																									

Tabela 37

Grelha de avaliação “Álbum de famílias”

Sessão 6 Objetivos: 2. Elaborar o retrato da sua família; 3. Identificar diferenças e/ou semelhanças entre as representações da sua família; 4. Expor o seu ponto de vista em relação às representações elaboradas por si e pela sua família.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
2.1. Elabora o retrato da sua família;																									
3.1. Identificar diferenças e/ou semelhanças entre as representações da sua família (composição, nº de elementos, relações de parentesco, características dos diferentes elementos);																									
4.1. Expõe o seu ponto de vista em relação às representações elaboradas por si e pela sua família;																									
Legenda: Verde: sempre (3); Amarelo: às vezes (2); Vermelho: nunca (1); Cinzento: não observado.																									

Nota: fonte própria

Tabela 38

Grelha de avaliação “Álbum de famílias”

Sessão 7																									
Objetivos:																									
2. Participar na elaboração de um álbum de famílias da turma;																									
3. Contribuir com ideias para o álbum de famílias da turma.																									
5. Participar na construção de um esquema síntese sobre o tema da família;																									
6. Colaborar com os colegas na construção de um esquema síntese sobre o tema da família;																									
4. Identificar os diferentes tipos de famílias.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
2.1. Participa na elaboração de um álbum de famílias da turma;																									
3.1. Faz sugestões para a elaboração de um álbum de famílias da turma;																									
4.1. Faz sugestões para a construção de um esquema síntese sobre o tema da família;																									
5.2. Colabora com os colegas na construção de um esquema síntese sobre o tema da família;																									
6.1. Identifica os diferentes tipos de famílias.																									

Legenda:
Verde: sempre (3);
Amarelo: às vezes (2);
Vermelho: nunca (1);
Cinzento: não observado.

Nota: fonte própria

Grelha de avaliação do registo oral

Tabela 39

Grelha de avaliação “Álbum de famílias”

Sessão 1																									
Objetivos:																									
9. Saber ouvir os colegas e aguardar a sua vez para intervir.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
9.1. Ouve os colegas;																									
9.2. Aguarda a sua vez para intervir.																									
Legenda: Verde: sempre (3); Amarelo: às vezes (2); Vermelho: nunca (1); Cinzento: não observado.																									

Nota: fonte própria

Tabela 40

Grelha de avaliação “Álbum de famílias”

Sessão 2																										
Objetivos:																										
1. Respeitar regras da interação discursiva;																										
10. Saber ouvir os colegas e aguardar a sua vez para intervir.																										
	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	25
Indicadores de avaliação																										
1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar;																										
1.2. Respeita o princípio de cortesia;																										
10.1. Ouve os colegas;																										
10.2. Aguarda a sua vez para intervir.																										
Legenda:																										
Verde: sempre (3);																										
Amarelo: às vezes (2);																										
Vermelho: nunca (1);																										
Cinzento: não observado.																										

Nota: fonte própria

Tabela 41

Grelha de avaliação “Álbum de famílias”

Sessão 3																								
Objetivos:																								
9. Produzir um discurso oral com correção;																								
13. Saber ouvir os colegas e esperar pela sua vez para falar;																								
14. Formular questões aos colegas sobre as suas famílias.																								

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	25
Indicadores de avaliação																									
9.1. Fala de forma audível;																									
9.2. Articula corretamente as palavras;																									
9.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;																									
13.1. Ouve os colegas;																									
13.2. Espera pela sua vez para falar;																									
14.1. Formula questões aos colegas sobre as suas famílias.																									

Legenda:
Verde: sempre (3);
Amarelo: às vezes (2);
Vermelho: nunca (1);
Cinzento: não observado.

Nota: fonte própria

Tabela 42

Grelha de avaliação “Álbum de famílias”

Sessão 4																									
Objetivos:																									
1. Respeitar regras da interação discursiva;																									
7. Produzir um discurso oral com correção;																									
8. Expor a sua opinião sobre as características das famílias representadas;																									
11. Saber ouvir os colegas e aguardar a sua vez para intervir.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar;																									
1.2. Respeita o princípio de cortesia;																									
7.1. Fala de forma audível;																									
7.2. Articula corretamente as palavras;																									
7.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;																									
8.1. Elabora um comentário sobre as características das famílias representadas;																									
11.1. Ouve os colegas																									
11.2. Aguarda a sua vez para intervir.																									
Legenda: Verde: sempre (3); Amarelo: às vezes (2); Vermelho: nunca (1); Cinzento: não observado.																									

Nota: fonte própria

Tabela 43

Grelha de avaliação “Álbum de famílias”

Sessão 5																									
Objetivos:																									
1. Respeitar regras da interação discursiva;																									
4. Expor o seu ponto de vista relativamente às diferentes famílias;																									
11. Produzir um discurso oral com correção;																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar;																									
1.2. Respeita o princípio de cortesia;																									
4.1. Expõe o seu ponto de vista relativamente às diferentes famílias;																									
11.1. Fala de forma audível;																									
11.2. Articula corretamente as palavras;																									
11.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação.																									
Legenda: Verde: sempre (3); Amarelo: às vezes (2); Vermelho: nunca (1); Cinzentos: não observado.																									

Nota: fonte própria

Tabela 44

Grelha de avaliação "Álbum de famílias"

Sessão 6																									
Objetivos:																									
1. Respeitar regras da interação discursiva;																									
5. Colocar questões aos colegas sobre os retratos das suas famílias;																									
6. Saber ouvir os colegas e esperar pela sua vez para falar.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar;																									
1.2. Respeita o princípio de cortesia;																									
5.1. Coloca questões aos colegas sobre os retratos das suas famílias;																									
6.1. Ouve os colegas;																									
6.2. Espera pela sua vez para falar.																									
Legenda:																									
Verde: sempre (3);																									
Amarelo: às vezes (2);																									
Vermelho: nunca (1);																									
Cinzento: não observado.																									

Nota: fonte própria

Tabela 45

Grelha de avaliação “Álbum de famílias”

Sessão 7																									
Objetivos:																									
1. Respeitar regras da interação discursiva;																									
3. Contribuir com ideias para o álbum de famílias da turma.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar;																									
1.2. Respeita o princípio de cortesia;																									
3.1. Faz sugestões para a elaboração de um álbum de famílias da turma.																									
Legenda: Verde: sempre (3); Amarelo: às vezes (2); Vermelho: nunca (1); Cinzento: não observado.																									

Nota: fonte própria



Sessão 4

Autoavaliação

Verifica se cumpriste todas as tarefas desta

Gretha de verificação das aprendizagens	Sim	Não
Escutei os meus colegas e esperei pela minha vez para falar.		
Ilustrei a história.		
Colaborei com os meus colegas do grupo na realização do trabalho.		
Respeitei a opinião dos meus colegas.		
Dividi as tarefas com os elementos do grupo.		
Descrevi a família que representei.		
Identifiquei o tipo de família que representei.		
Comentei as características das famílias representadas.		

Pinta de acordo com o que sentiste durante a aula.

Penti que esta sessão foi:

Fácil



Mais ou menos



Difícil





Sessão 4

Peteroavaliação

Avalia o trabalho do teu colega, preenchendo a tabela.

	Sim	Não
Escutou os colegas e esperou pela sua vez para falar.		
Ilustrou a história.		
Colaborou com os colegas do grupo na realização do trabalho.		
Respeitou a opinião dos colegas.		
Dividiu as tarefas pelos elementos do grupo.		
Descreveu a família que representou.		
Identificou o tipo de família que representei.		
Comentou as características das famílias representadas.		

Pinta de acordo com o que o teu colega sentiu.

O teu colega sentiu que esta sessão foi:

Fácil

Mais ou menos

Difícil



ANEXO C1

Guião de exploração da história "Família C"

| ' ' | | ' ' |

Através do título e da capa

Exploração dos elementos paratextuais da história: título, capa e contracapa.

Questionamento sobre o título e ilustrações da capa do conto:

Porque será que a família se chama Família C?

Quantos elementos tem a família do C?

O que é que estarão a fazer assim vestidos?

Porque será que o gato está a usar umas botas?

Solicitar aos alunos para colocarem questões à história antes da dinamização da mesma.

Dinamização da história

Conto da história com recurso a fantoches e um biombo com a participação dos alunos.

1º Exploração do título e da capa, através de questionamento aos alunos e da colocação de questões pelos mesmos.

2º Dinamização da história com recurso a fantoches

3º Momento 1 Após a leitura do conto

A pares

Representação gráfica da Família C já conhecendo os elementos da mesma.

Comparação dos desenhos elaborado antes e depois de ouvir a história.

Apresentação e exploração dos desenhos.

Em grande grupo

Questionamento sobre o que será e para que serve uma árvore genealógica.

Apresentação de diferentes árvores genealógicas e análise das mesmas, através de questões colocadas pelos alunos.

Elaboração da árvore genealógica da família C com recurso a imagens da história.

Construção do painel “A família C” com as colagens dos elementos da família C na árvore genealógica previamente estruturada pelos alunos.

Exploração da árvore genealógica criada.

Individual

Representação gráfica da sua família.

Elaboração da árvore genealógica da sua família a partir da representação gráfica com recurso a fotografias trazidas de casa, tintas e colagens.

Apresentação das árvores genealógicas para a turma.

Discussão sobre as principais características de cada uma das famílias da turma e registo das mesmas no quadro.

Identificação de diferentes tipos de famílias na turma e breve reflexão sobre a composição das mesmas

Apresentação de algumas imagens representativas de diferentes tipos de família.
Exploração das imagens e identificação das características de cada estrutura familiar.

Pequenos grupos

Elaboração de um mural em papel cenário com recurso às representações das famílias.

Inauguração do mural com *world café* para os pais no dia da família.

Apresentação dos cartazes à turma.

4º Momento 2 Após a leitura do conto

Individual

Preenchimento de uma ficha de trabalho acerca da rotina da família C

Grande grupo

Discussão da ficha de trabalho realizada individualmente

A pares

A pares, os alunos irão trocar ideias sobre a sua rotina diária em família. Cada aluno terá de preencher uma tabela enquanto questiona o seu colega sobre o que ele/ela costuma fazer ao acordar, depois do pequeno-almoço, ao almoço, depois do almoço, antes do jantar, depois do jantar, ao dormir.

Cada aluno terá uma tira de papel dividida em vários quadrados. Cada quadrado irá corresponder a um momento do dia. Os alunos terão de representar cada momento do dia do seu colega, com base da tabela que preencheram.

Apresentação das rotinas de cada par à turma.

Construção de um painel de turma intitulado “As nossas rotinas em família”

5º Momento final

Grande grupo

Diálogo sobre a rotina familiar da família C com enfoque naquilo que ela tem de especial: as idas ao circo.

Descoberta do título da história a partir da atividade que a família C mais gosta de fazer.

Proposta de outro título para a história

Desenho da atividade/momento que mais gostam de realizar em família.

Construção de um título que caracterize a sua família.

Escrita de frases ou pequenos textos descritivos do seu desenho.

Junção dos desenhos, frases e títulos para a criação de um grande painel intitulado: “As nossas famílias: todas diferentes, todas especiais”.

ANEXO D1
Sequência Didática 3
"Família C"

| ' ' | | ' ' |

Tabela 46

Sequência Didática 3 "Família C"

<p>Ciclo: 1.º CEB</p> <p>Ano: 1.º ano</p> <p>Bloco(s)/Temático(s):</p> <ul style="list-style-type: none">• À descoberta dos outros e das instituições;• À descoberta de si mesmo. <p>Conteúdo(s):</p> <ul style="list-style-type: none">• Os membros da sua família;• Os seus gostos e preferências;• O seu passado próximo. <p>Objetivos gerais:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar os membros da sua família;• Representar os membros da sua família;• Identificar diferentes tipos de famílias;• Estabelecer relações de parentesco;• Descrever lugares, atividades e momentos passados com familiares nos seus tempos livres;• Descrever a sucessão de atos praticados ao longo do dia.

Nota: fonte própria

Sessão 1 (90 minutos)						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Oralidade: Interação discursiva; Família.	<p>1. Identificar título, autor, ilustrador, capa e contracapa;</p> <p>2. Explorar a capa do livro;</p> <p>3. Formular questões a partir da capa do livro antecipando a história;</p> <p>4. Representar graficamente a família do C;</p> <p>5. Estar atento à leitura história do princípio ao fim;</p>	<p><u>Organização da turma: grande grupo</u></p> <p>Apresentação do livro “Família C”. Questionamento dos alunos para exploração dos elementos paratextuais: o título, a capa e a contracapa. Questões que a professora deverá colocar aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque será que a família se chama Família C? • Quantos elementos tem a família C? • O que estarão a fazer as personagens assim vestidas? • Quais as profissões dos pais da família C? Porque será que o gato está a usar umas botas? <p>Formulação de outras questões à capa pelos alunos, tentando fazer previsões sobre o que vão encontrar na história.</p> <p>Registo das questões formuladas em papel cenário ou cartolina para ir respondendo durante a exploração da história. Durante a exploração da história podem ser acrescentadas outras questões.</p> <p><u>Organização da turma: a pares</u></p> <p>Representação gráfica da família do C (imaginar como será a família) com recurso a lápis de cor e material de escrita.</p> <p>Conto da história com recurso a fantoches e um biombo, com colaboração de alguns alunos para manipularem fantoches enquanto a professora narra a história.</p>	<p>Livro Família C de Pep Bruno;</p> <p>Folhas de papel A4;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Canetas de feltro;</p> <p>Material de escrita;</p> <p>Fantoches;</p> <p>Biombo;</p> <p>Quadro.</p>	<p>15 min.</p> <p>15 min.</p> <p>20 min.</p>	<p>1.1. Identifica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o título; - o ilustrador; - a capa; - a contracapa; <p>2.1. Identifica os elementos/ilustrações que constituem a capa do livro;</p> <p>3.1. Formula questões a partir da capa do livro;</p> <p>3.2. Formula questões sobre a história;</p> <p>4.1. Representa a família do C;</p> <p>5.1. Está atento à leitura da história do princípio ao fim;</p>	<p>- Produções dos alunos: Representação gráfica da família C;</p> <p>- Grelha de avaliação do registo oral;</p> <p>- Grelha de avaliação/registo da participação oral</p>

	<p>6. Demonstrar interesse pela história escutada;</p> <p>7. Participar na dinamização da história;</p> <p>8. Manipular fantoches de forma adequada e de acordo com a história</p> <p>9. Representar graficamente a família C depois de ouvir a história;</p> <p>10. Respeitar as opiniões do colega;</p> <p>11. Colaborar com o colega na realização do trabalho;</p> <p>12. Dividir tarefas dentro do grupo de trabalho;</p> <p>13. Produzir um discurso oral com correção;</p>	<p><u>Organização da turma: a pares</u></p> <p>Representação gráfica da família C com recurso a lápis de cor e material de escrita.</p> <p>Comparação dos desenhos elaborados antes e depois de ouvir a história.</p> <p>Apresentação dos desenhos elaborados pelos alunos à turma e explicação das diferenças e semelhanças entre o que esperavam que fosse a família e a família revelada pela história.</p>		<p>30 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>6.1. Coloca questões sobre a história escutada;</p> <p>7.1. Colabora na dinamização da história;</p> <p>8.2. Manipula os fantoches de forma adequada e de acordo com a história;</p> <p>9.1. Representa graficamente a família C;</p> <p>10.1 Respeita as opiniões do colega;</p> <p>11.1. Realiza o trabalho com o seu par;</p> <p>11.2. Faz sugestões construtivas para o trabalho;</p> <p>12.1. Organiza as tarefas dentro do grupo de trabalho;</p>	
--	---	--	--	-------------------------------	--	--

	14. Construir o conceito de família.				13.1. Fala de forma audível; 13.2. Articula corretamente as palavras; 13.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; 14.1. Apresenta um conceito de família	
--	--------------------------------------	--	--	--	--	--

Sessão 2 (90 minutos)						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Família; Árvore genealógica ; Relações de parentesco.	<p>1. Respeitar regras da interação discursiva;</p> <p>2. Identificar os membros da família da história;</p> <p>3. Estabelecer relações de parentesco;</p> <p>4. Expor a sua opinião sobre o que será/para que serve uma árvore genealógica;</p> <p>5. Desenhar uma árvore genealógica;</p> <p>6. Respeitar as opiniões dos colegas de grupo;</p> <p>7. Saber ouvir os colegas e aguardar a sua vez para intervir;</p> <p>8. Produzir um discurso oral com correção.</p>	<p>- <u>Organização da turma: grande grupo</u></p> <p>Síntese do trabalho realizado na sessão anterior, através do diálogo e questionamento (professor-aluno e aluno-grupo) e verificação das questões inicialmente colocadas.</p> <p>Exploração das representações elaborados pelos alunos na sessão anterior: identificação dos membros da família e das relações de parentesco.</p> <p>Questionamento dos alunos sobre o que será e para que serve uma árvore genealógica.</p> <p>Construção de árvores genealógicas pelos alunos Questionamento dos alunos sobre as representações feitas e construção do conceito de árvore genealógica</p>	<p>Desenhos dos alunos;</p> <p>Árvores genealógicas ;</p> <p>Quadro;</p> <p>Papel cenários;</p> <p>Imagens da história;</p> <p>Cola;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Canetas de feltro;</p> <p>Material de escrita.</p>	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>15min.</p>	<p>1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar;</p> <p>1.2. Respeita o princípio de cortesia;</p> <p>2.1. Identifica os membros da família da história;</p> <p>3.1. Estabelece relações de parentesco;</p> <p>4.1 Expõe a sua opinião sobre o que será/para que serve uma árvore genealógica;</p> <p>5.1. Desenha uma árvore genealógica;</p> <p>6.1. Respeita as opiniões dos colegas de grupo;</p> <p>7.1. Ouve os colegas;</p> <p>7.2. Aguarda a sua vez para intervir;</p> <p>8.1. Fala de forma audível;</p> <p>8.2. Articula corretamente palavras;</p>	<p>- Produções dos alunos: Árvores genealógicas ;</p> <p>- Grelha de avaliação do registo oral;</p> <p>- Auto e heteroavaliação;</p> <p>- Grelha de observação/registro.</p>

	<p>9. Participar na construção uma árvore genealógica;</p> <p>10. Respeitar as intervenções dos colegas;</p> <p>11. Saber ouvir e esperar pela sua vez para falar;</p> <p>12. Participar na construção um painel da turma;</p> <p>13. Respeitar as intervenções dos colegas;</p> <p>14. Saber ouvir e esperar pela sua vez para falar;</p> <p>15. Questionar a árvore genealógica criada.</p> <p>16. Produzir um discurso oral com correção;</p>	<p>Construção da árvore genealógica da família C em papel cenário com recurso a imagens da história.</p> <p>Afixação das árvores genealógicas elaboradas para a construção do painel “A família C” com a árvore genealógica elaborada em grande grupo.</p> <p>Breve diálogo sobre a árvore genealógica construída e exploração das relações de parentesco através do questionamento da representação</p>		<p>30 min.</p> <p>15 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>8.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;</p> <p>9.1. Participa na construção de uma árvore genealógica;</p> <p>9.2. Faz sugestões pertinentes para a construção da árvore genealógica;</p> <p>10.1. Respeita as intervenções dos colegas;</p> <p>11.1. Ouve os colegas;</p> <p>11.2. Aguarda a sua vez para falar;</p> <p>12.1. Participa na construção de um painel de turma;</p> <p>12.2. Contribui com ideias para a construção do painel;</p> <p>13.1. Respeita as intervenções dos colegas;</p> <p>14.1. Ouve os colegas;</p> <p>14.2. Aguarda a sua vez para falar;</p> <p>15.1 Formula questões à árvore genealógica criada;</p> <p>16.1. Fala de forma audível;</p>	
--	--	--	--	---	---	--

					16.2. Articula corretamente as palavras; 16.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;	
--	--	--	--	--	--	--

Sessão 3/4/5 (90 minutos+45minutos+90 minutos)						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Família; Tipos de família; Árvore genealógica; Relações de parentesco.	1. Respeitar regras da interação discursiva; 2. Representar graficamente a sua família; 3. Construir a árvore genealógica da sua família; 4. Apresentar a árvore genealógica da sua família; 5. Referir as relações de parentesco na sua família; 6. Questionar os colegas sobre as suas árvores genealógicas; 7. Expor a sua opinião sobre as árvores genealógicas dos colegas;	- <u>Organização da turma: grande grupo</u> Síntese do trabalho realizado na sessão anterior, através do diálogo e questionamento (professor-aluno e aluno-grupo) e verificação das questões inicialmente colocadas. - <u>Organização da turma: individual</u> Representação gráfica da sua família. Elaboração da árvore genealógica da sua família a partir da representação gráfica com recurso a fotografias trazidas de casa, tintas e colagens. Apresentação das árvores genealógicas à turma. Discussão sobre as principais características de cada uma das famílias da turma e registo das mesmas no quadro. Identificação de diferentes tipos de famílias na turma e breve reflexão sobre a composição das mesmas: que semelhanças e que diferenças?	Folhas de papel A4; Fotografias dos familiares dos alunos; Tintas; Pinceis; Revistas; Cola; Tesouras; Material de escrita; Cartolinas; Imagens das famílias. Tecidos; Lã; Papéis diversos.	5 min. 20 min. 30 min. 15 min. 10 min. 10 min.	1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar; 1.2. Respeita o princípio de cortesia; 2.1. Representa graficamente a sua família; 3.1. Constrói a árvore genealógica da sua família; 4.1. Apresenta a árvore genealógica da sua família; 5.1. Identifica as relações de parentesco na sua família; 6.1. Coloca questões aos colegas sobre as suas árvores genealógicas; 7.1. Expõe a sua opinião sobre as árvores genealógicas dos colegas;	- Produções dos alunos: Árvores genealógicas; ; Modelos de família; Mural em papel cenário; - Grelha de avaliação do registo oral; - Auto e heteroavaliação; - Grelha de avaliação/registo.

	<p>8. Saber ouvir e esperar pela sua vez para falar; 9. Identificar diferentes tipos de família na turma;</p> <p>10. Construir um modelo de família;</p> <p>11. Apresentar o modelo de família construído; 12. Referir as relações de parentesco na família que construiu; 13. Produzir um discurso oral com correção;</p>	<p>Construção de diferentes estruturas/modelos de família a partir de um modelo de adulto e de criança. Cada aluno seleciona e recorta os modelos em papel branco para construir uma família e decora os modelos, recorrendo a materiais diversos (tecidos, papéis, lã, ...) de modo a representar cada elemento (masculino/feminino/pai/mãe/avó/avô/tio/tia/filho/filha...).</p> <p>Apresentação das famílias, exploração das características de cada família.</p>		<p>45 min.</p> <p>20 min.</p>	<p>8.1. Fala de forma audível; 8.2. Articula corretamente as palavras; 8.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação; 9.1. Identifica diferentes tipos de famílias na turma;</p> <p>10.1. Constrói um modelo de família, utilizando materiais diversos;</p> <p>11.1. Apresenta o modelo de família construído; 12.1. Identifica as relações de parentesco na família que construiu; 13.1. Fala de forma audível;</p>	
--	--	---	--	-------------------------------	---	--

	<p>14. Participar na elaboração de um mural em papel cenário; 15. Respeitar as intervenções dos colegas; 16. Saber ouvir e esperar pela sua vez para falar; 17. Contribuir com ideias para o título do mural;</p> <p>18. Colaborar com os familiares na realização da atividade;</p>	<p>Elaboração de um mural em papel cenário para afixar na sala com recurso às representações das famílias, agrupando segundo os modelos encontrados e identificando para cada grupo as características/composição da família. Previamente todos os modelos de família construídos são agrupados e cada grupo trabalha sobre um dos modelos.</p> <p>No final da construção, os alunos dão um título ao mural.</p> <p>Inauguração do mural com um <i>world café</i> para os pais no dia da Família: os alunos em pequenos grupos são os guias responsáveis pela apresentação às famílias do mural e da explicação do título construído,.</p> <p>Posteriormente a sala é organizada em 3 mesas: cada mesa tem um papel cenário e um aluno e um pai/mãe porta voz, bolachas e chá/água. Todas as</p>		<p>45 min.</p> <p>15 min.</p> <p>25 min.</p> <p>25 min.</p>	<p>13.2. Articula corretamente as palavras; 13.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;</p> <p>14.1. Participa na elaboração de um mural em papel cenário; 14.2. Dá sugestões para a elaboração do mural; 15.1. Respeita as intervenções dos colegas; 16.1. Ouve os colegas; 16.2. Aguarda a sua vez para falar; 17.1. Dá sugestões para o título do mural;</p> <p>18.1. Colabora com os familiares na realização da atividade;</p>	
--	--	--	--	---	--	--

	<p>19. Comunicar oralmente o trabalho realizado em família; 20. Produzir um discurso oral com correção;</p>	<p>restantes famílias dos alunos organizam-se em grupo e vão circular por todas as mesas, misturando-se cada vez que trocam de mesa, respondendo a 3 questões que estão registadas no papel cenário: o que é família? Como é composta a sua família? Com que outros tipos /modelos de família convive?</p> <p>No final, os responsáveis de cada mesa vão comunicar a todos a síntese da informação que ficou registada nos painéis: O que é uma família? Que modelos de família temos na turma? Que modelos de família conhecemos?</p> <p>Momento de avaliação por parte dos familiares dos alunos: os pais serão convidados a deixar um comentário num painel acerca da sessão.</p>		50 min.	<p>19.1 Comunica oralmente o trabalho realizado em família; 20.1. Fala de forma audível; 20.2. Articula corretamente as palavras; 20.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;</p>	
--	---	--	--	---------	--	--

--	--	--	--	--	--	--

Sessão 6 (120 minutos)						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p>Família;</p> <p>Rotina.</p> <p>Tempo:</p> <p>Sequencialidade; antes de/depois de;</p>	<p>1. Respeitar regras da interação discursiva;</p> <p>2. Realizar a ficha autonomamente;</p> <p>3. Participar na correção da ficha;</p> <p>4. Expor as respostas dadas às questões oralmente</p> <p>5. Respeitar as opiniões dos colegas;</p> <p>6. Saber ouvir e esperar pela sua vez para falar;</p> <p>7. Corrigir a ficha de trabalho</p>	<p>- <u>Organização da turma: grande grupo</u></p> <p>Síntese do trabalho realizado na sessão anterior, através do diálogo e questionamento (professor-aluno e aluno-grupo) e verificação das questões inicialmente colocadas.</p> <p>- <u>Organização da turma: individual</u></p> <p>Preenchimento de uma ficha de trabalho sobre a rotina da família C.</p> <p>- <u>Organização da turma: grande grupo</u></p> <p>Discussão e correção da ficha de trabalho a professora projeta no quadro a ficha e os alunos voluntariamente deslocam-se para junto do quadro para explicar as questões aos colegas.</p>	<p>Ficha de trabalho;</p> <p>Tira de papel dividida;</p> <p>Material de escrita.</p>	<p>5 min.</p> <p>20 min.</p> <p>15 min.</p>	<p>1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar;</p> <p>1.2. Respeita o princípio de cortesia;</p> <p>2.1. Realiza a ficha de forma autónoma;</p> <p>3.1. Faz sugestões na correção da ficha;</p> <p>4.1. Expõe as respostas dadas às questões oralmente;</p> <p>5.2. Respeita as opiniões dos colegas;</p> <p>6.1. Ouve os colegas;</p> <p>6.2. Espera pela sua vez para falar;</p> <p>7.1. Identifica as incorreções na ficha e corrige-as;</p>	<p>- Produções dos alunos;</p> <p>- Grelha de avaliação do registo oral;</p> <p>- Grelha de registo/observação.</p>

	<p>8. Questionar os colegas sobre a sua rotina diária; 9. Preencher a tabela de rotina do colega; 10. Colaborar com o colega durante a atividade; 11. Esperar pela sua vez para falar; 12. Representar graficamente a rotina diária do colega;</p> <p>13. Apresentar a sua rotina à turma; 14. Saber ouvir os colegas e esperar pela sua vez para falar; 15. Produzir um discurso oral com correção;</p> <p>16. Colaborar com os colegas na construção de um painel de turma;</p>	<p><u>- Organização da turma: a pares</u></p> <p>A pares, os alunos irão trocar ideias sobre a sua rotina diária em família. Cada aluno terá de preencher uma tabela enquanto questiona o seu colega sobre o que ele/ela costuma fazer ao acordar, depois do pequeno-almoço, ao almoço, depois do almoço, antes do jantar, depois do jantar, ao dormir.</p> <p>Cada aluno terá uma tira de papel dividida em vários quadrados. Cada quadrado irá corresponder a um momento do dia. Os alunos terão de representar cada momento do dia do seu colega, com base da tabela que preencheram.</p> <p>Apresentação das rotinas de cada par à turma.</p> <p>Construção de um painel de turma intitulado “As nossas rotinas em família”.</p>		<p>20 min.</p> <p>30 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>8.1. Questiona os colegas sobre a sua rotina diária; 9.1. Preenche a tabela de rotina do colega; 10.1. Colabora com o colega durante a atividade; 11.1 Espera pela sua vez para falar; 12.1. Representa graficamente a rotina diária do colega;</p> <p>13.1. Apresenta a sua rotina à turma; 14.1. Ouve os colegas; 14.2. Espera pela sua vez para falar; 15.1. Fala de forma audível; 15.2. Articula corretamente as palavras; 15.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;</p> <p>16.1. Colabora com os colegas na construção de um painel de turma;</p>	
--	---	--	--	---	--	--

Sessão 7 (90 minutos)						
Conteúdos / Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
Família; Atividades em família.	<p>1. Respeitar regras da interação discursiva;</p> <p>2. Expor a sua opinião sobre a história escutada;</p> <p>3. Saber ouvir os colegas e esperar pela sua vez para falar;</p> <p>4. Relacionar o título da história com o conteúdo da mesma;</p> <p>5. Propor um novo título para a história;</p> <p>6. Representar graficamente um momento em família;</p> <p>7. Criar um título que caracterize a sua família;</p>	<p>- <u>Organização da turma: grande grupo</u></p> <p>Síntese do trabalho realizado na sessão anterior, através do diálogo e questionamento (professor-aluno e aluno-grupo) e verificação das questões inicialmente colocadas.</p> <p>Diálogo sobre a rotina da família C com enfoque naquilo que ela tem de especial: as idas ao circo.</p> <p>Descoberta do título da história a partir da atividade que a família C mais gosta de fazer.</p> <p>Proposta de outro título para a história: os alunos irão referir vários títulos e a professora regista no quadro. No final, em conformidade com as opiniões dos alunos será decidido o título a dar à história.</p> <p>- <u>Organização da turma: individual</u></p> <p>Representação da atividade/momento que mais gostam de realizar em família.</p> <p>Construção de um título a representação feita.</p> <p>Escrita de frases ou pequenos textos descritivos da sua representação.</p>	<p>Folhas de papel A4;</p> <p>Material de escrita;</p> <p>Canetas de feltro;</p> <p>Lápis de cor.</p>	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 min.</p> <p>20 min.</p>	<p>1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar;</p> <p>1.2. Respeita o princípio de cortesia;</p> <p>2.1. Expõe a sua opinião sobre a história escutada;</p> <p>3.1. Ouve os colegas;</p> <p>3.2. Espera pela sua vez para falar;</p> <p>4.1. Relaciona o título da história com o conteúdo da mesma;</p> <p>5.1. Propõe um novo título para a história;</p> <p>6.1. Representa graficamente um momento em família;</p> <p>7.1. Cria um título que caracterize a sua família;</p> <p>8.1. Escreve frases/pequenos textos descritivos;</p>	<p>- Produções dos alunos;</p> <p>- Grelha de avaliação do registo oral;</p> <p>- Grelhas de registo/observação.</p>

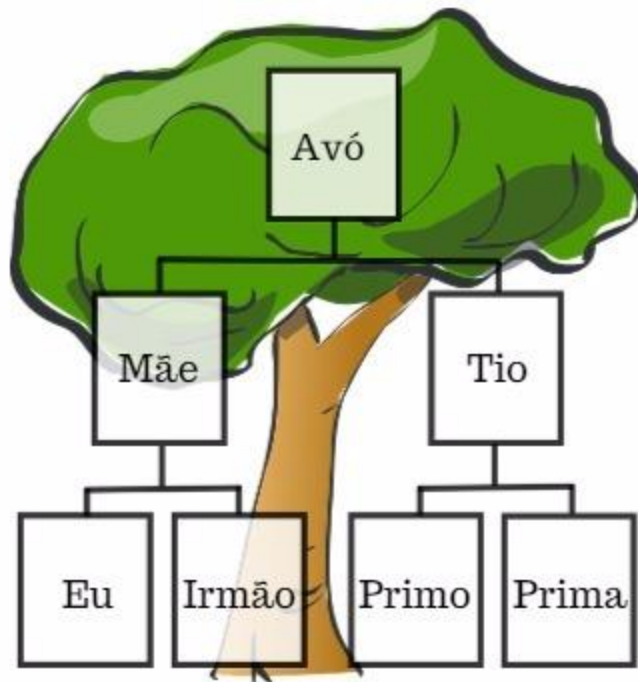
	<p>8. Escrever frases/pequenos textos descritivos;</p> <p>9. Colaborar com os colegas na construção de um painel de turma;</p>	<p>Junção das representações, frases e títulos para a criação de um grande painel intitulado: "As nossas famílias: todas diferentes, todas especiais".</p>		<p>15 min.</p>	<p>9.1. Constrói com os colegas um painel de turma;</p>	
--	--	--	--	----------------	---	--

ANEXO E1
Recursos Sequência
Didática 3

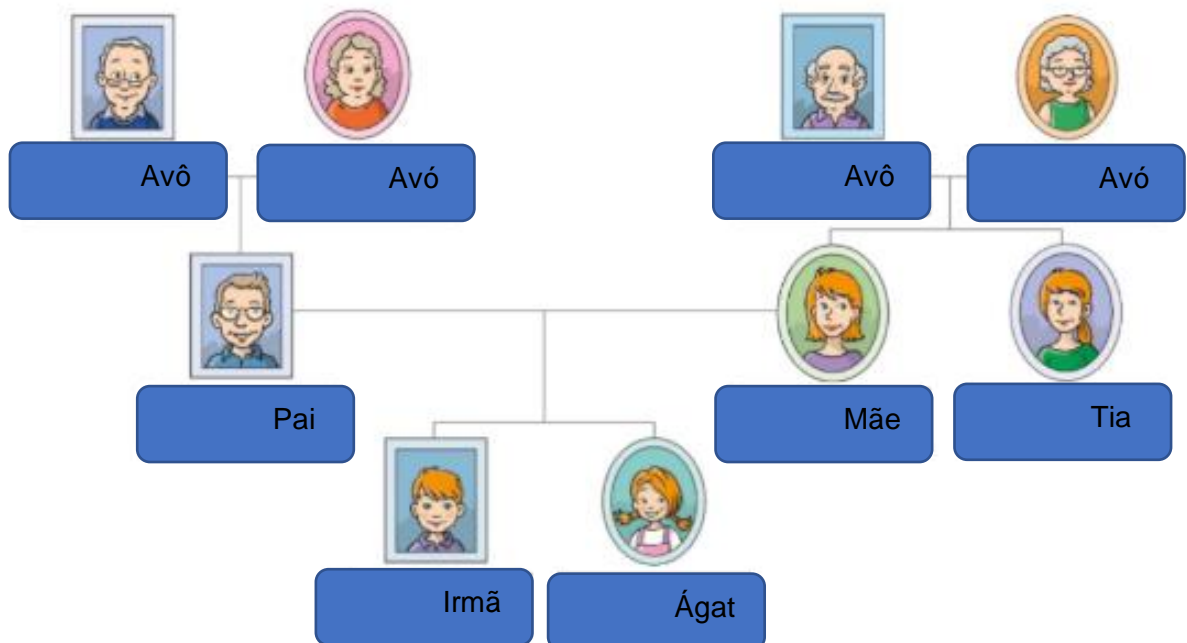
| ' ' | | ' ' |

Sessão 2

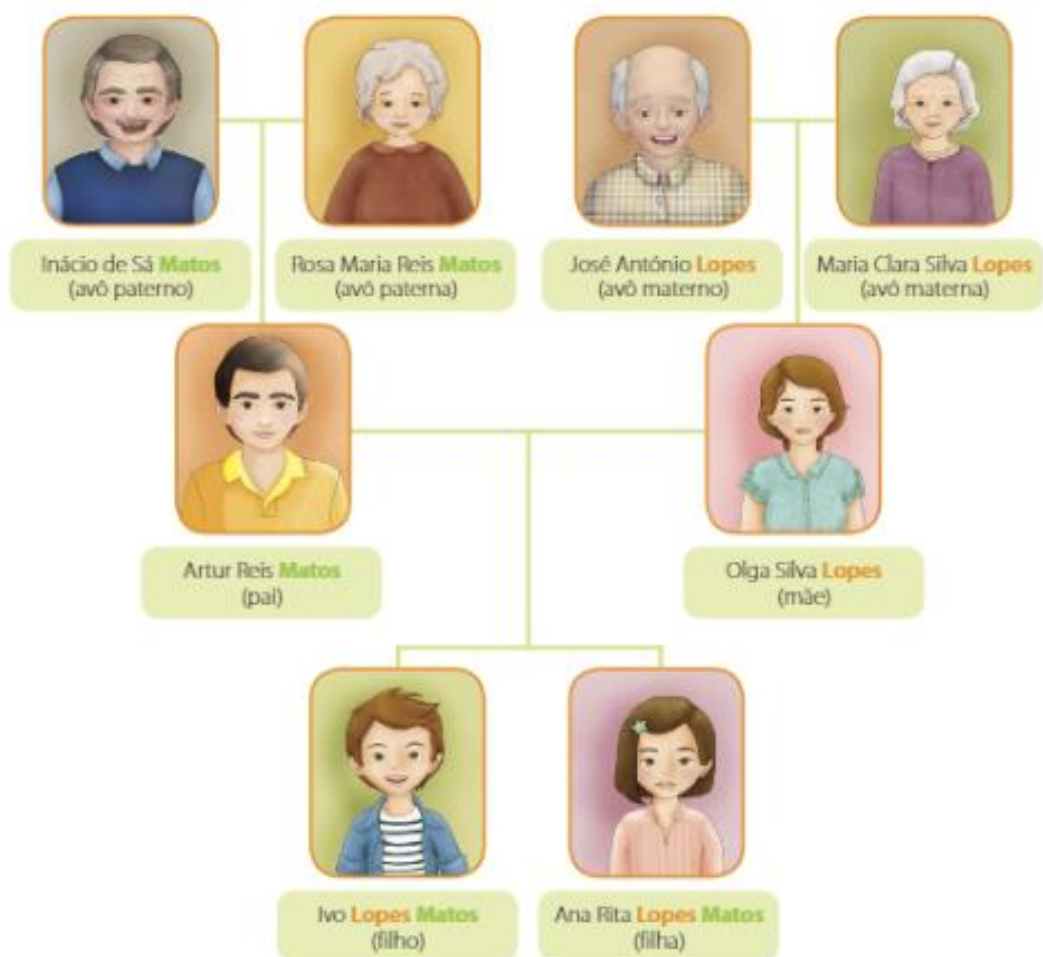
Árvore genealógica 1



Árvore genealógica 2



Árvore genealógica 3



Sessão 3,4 e 5

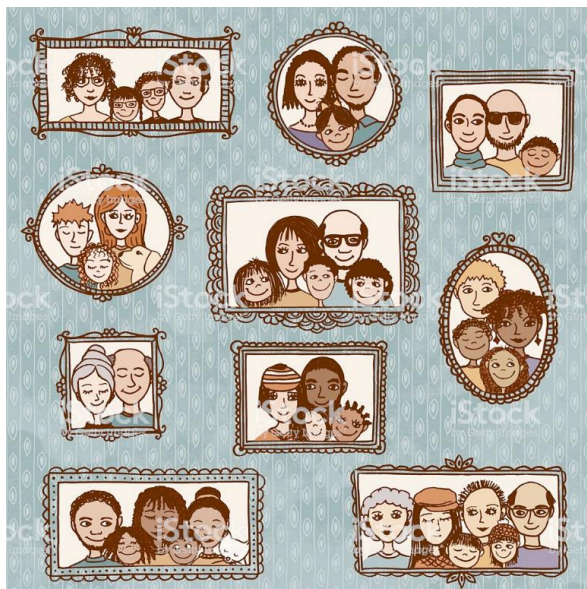
Fotos das famílias



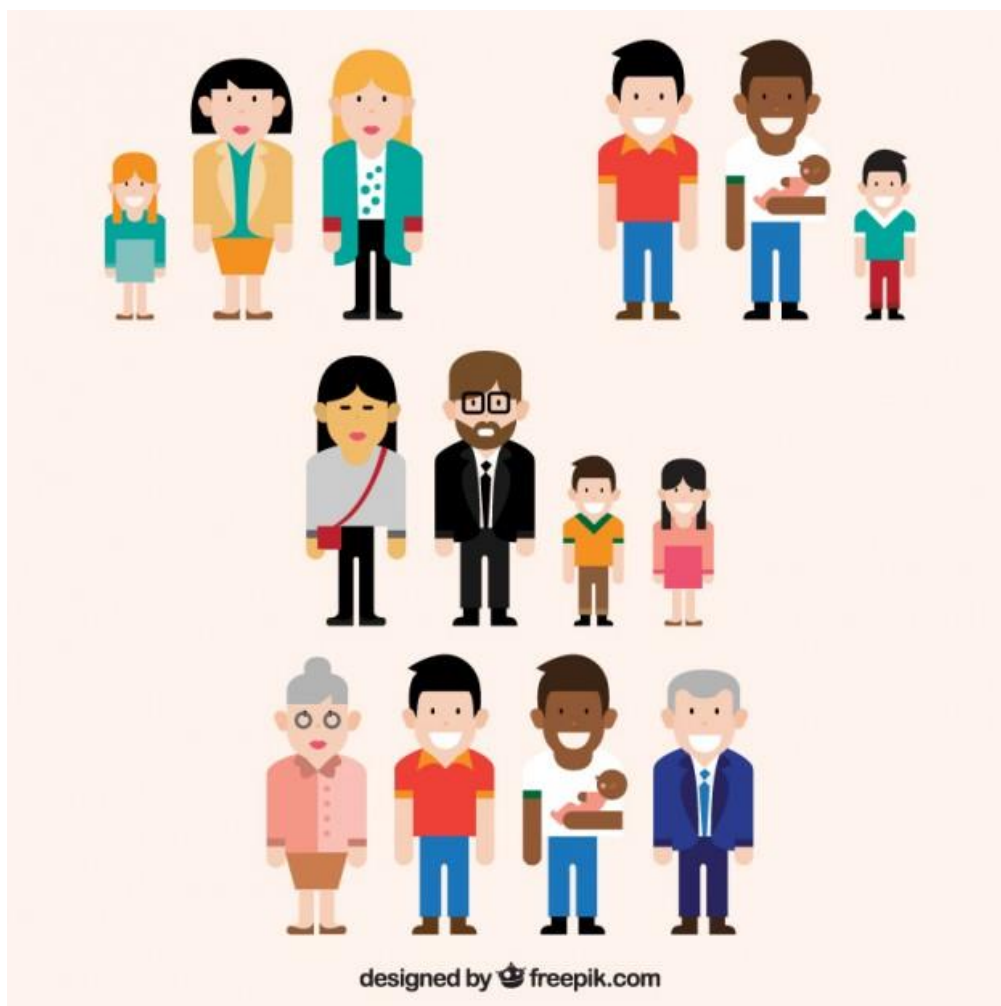
Estruturas familiares

<h1>como é a tua família?</h1>	<p>duas mães</p> 
<p>uma mãe e um pai</p> 	<p>uma mãe</p> 
<p>dois pais</p> 	<p>avô, avó e tio</p> 
<p>as famílias são de diferentes tipos e tamanhos</p> <p>As crianças portuguesas estão a ser criadas por uma mãe e um pai, por duas mães ou dois pais, por um pai ou uma mãe, por madrastas ou padrastos, em co-parentalidade, por famílias alareadas, por avós e avôs, por tios e tias, por irmãos e irmãs e por famílias reconstituídas, reagrupadas, adotivas e de acolhimento. A investigação científica mundial demonstra que o bem-estar das crianças é determinado pela qualidade das relações parentais e não pela estrutura das suas famílias. O que faz uma família é o amor.</p>	





Modelo para o painel Sessão 4



A minha Rotina Diária

<i>Ào acordar</i>	<i>Depois do pequeno- almoço</i>	<i>Ào almoço</i>	<i>Depois do almoço</i>	<i>Antes do jantar</i>	<i>Depois do jantar</i>	<i>Ào dormir</i>
-------------------	--	------------------	-----------------------------	----------------------------	-----------------------------	------------------

Ano
letivo

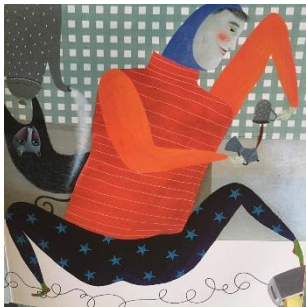
1.º CICLO

Sessão 6

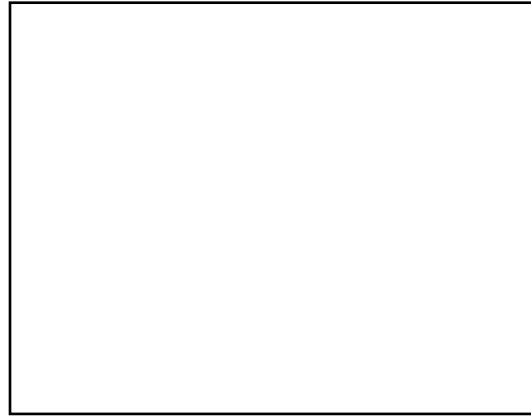
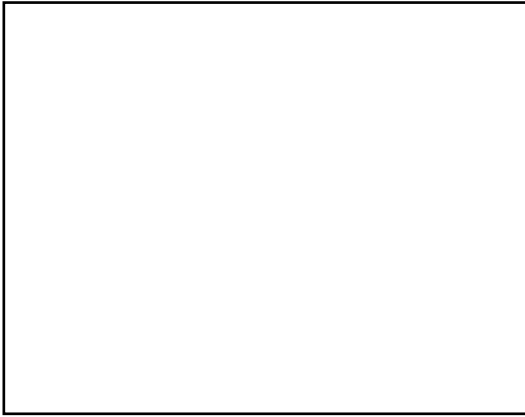
1.º ANO – FICHA DE APOIO À EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA

Nome: _____ n.º _____ Data: _____
/ /

1. Numera as imagens de um 1 a 6 de acordo com a sequência em que a família C faz as suas tarefas diárias.



2. Desenha as atividades que o filho da Família C gosta de fazer na escola.



3. Assinala com um x o local de trabalho da mãe da Família C.



4. Associa as frases da coluna A às frases da coluna B de acordo com a rotina da Família C.

A.

B.

Todas as manhãs

Depois do pequeno almoço

Quando a tarde chega

O pai faz o pequeno-almoço

O filho vai para a escola

A família lancha

Todas as noites noite

Vão assistir a um espetáculo

O filho vai à piscina
A família almoça

5. Completa as frases com as palavras: **enquanto; todas as manhãs; depois; ao final da tarde; quando.**

_____ o meu pai prepara o pequeno almoço.
_____ a minha mãe lê o jornal, eu preparo a minha mochila.
_____ de tomarmos o pequeno-almoço saímos disparados.
_____ a tarde chega voltamos a estar juntos.
_____ saímos a correr porque não gostamos de chegar tarde ao nosso espetáculo preferido.

ANEXO F1

Grelhas de
registro/observação;
autoavaliação e
heteroavaliação
Sequência Didática 3

| ' ' | | ' ' |

Grelhas de avaliação

Tabela 47

Grelha de avaliação "Família C"

Sessão 1																									
Objetivos:																									
1. Identificar título, autor, ilustrador, capa e contracapa;																									
2. Explorar a capa do livro;																									
3. Formular questões a partir da capa do livro antecipando a história;																									
4. Representar graficamente a família do C;																									
5. Estar atento à leitura história do princípio ao fim;																									
6. Demonstrar interesse pela história escutada;																									
7. Participar na dinamização da história;																									
8. Manipular fantoches de forma adequada e de acordo com a história																									
9. Representar graficamente a família C depois de ouvir a história;																									
10. Respeitar as opiniões do colega;																									
11. Colaborar com o colega na realização do trabalho;																									
12. Dividir tarefas dentro do grupo de trabalho;																									
14. Construir o conceito de família.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
1.1. Identifica: - o título;																									
- o ilustrador;																									
- a capa;																									
- a contracapa;																									
2.1. Identifica os elementos/ilustrações que constituem a capa do livro;																									
4.1. Representa a família do C;																									

Tabela 48

Grelha de avaliação "Família C

Sessão 2																									
Objetivos:																									
2. Identificar os membros da família da história;																									
3. Estabelecer relações de parentesco;																									
4. Expor a sua opinião sobre o que será/para que serve uma árvore genealógica;																									
5. Desenhar uma árvore genealógica;																									
6. Respeitar as opiniões dos colegas de grupo;																									
9. Participar na construção uma árvore genealógica;																									
10. Respeitar as intervenções dos colegas;																									
11. Saber ouvir e esperar pela sua vez para falar;																									
12. Participar na construção um painel da turma;																									
13. Respeitar as intervenções dos colegas;																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
2.1. Identifica os membros da família da história;																									
3.1. Estabelece relações de parentesco;																									
4.1 Expõe a sua opinião sobre o que será/para que serve uma árvore genealógica;																									
5.1. Desenha uma árvore genealógica;																									
6.1. Respeita as opiniões dos colegas de grupo;																									
9.1. Participa na construção de uma árvore genealógica;																									
9.2. Faz sugestões pertinentes para a construção da árvore genealógica;																									

Tabela 49

Grelha de avaliação "Família C

Sessão 3/4/5																									
Objetivos:																									
2. Representar graficamente a sua família;																									
3. Construir a árvore genealógica da sua família;																									
4. Apresentar a árvore genealógica da sua família;																									
5. Referir as relações de parentesco na sua família;																									
9. Identificar diferentes tipos de família na turma;																									
10. Construir um modelo de família;																									
11. Apresentar o modelo de família construído;																									
12. Referir as relações de parentesco na família que construiu;																									
14. Participar na elaboração de um mural em papel cenário;																									
15. Respeitar as intervenções dos colegas;																									
18. Colaborar com os familiares na realização da atividade;																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
2.1. Representa graficamente a sua família;																									
3.1. Constrói a árvore genealógica da sua família;																									
4.1. Apresenta a árvore genealógica da sua família;																									
5. Identifica as relações de parentesco na sua família;																									
9.1. Identifica diferentes tipos de famílias na turma;																									
10.1. Constrói um modelo de família, utilizando materiais diversos;																									
11.1. Apresenta o modelo de família construído;																									
12. Identifica as relações de parentesco na família que construiu;																									

Tabela 50

Grelha de avaliação "Família C

<p>Sessão 6 Objetivos: 2. Realizar a ficha autonomamente; 3. Participar na correção da ficha; 5. Respeitar as opiniões dos colegas; 7. Corrigir a ficha de trabalho; 9. Preencher a tabela de rotina do colega; 10. Colaborar com o colega durante a atividade; 12. Representar graficamente a rotina diária do colega; 13. Apresentar a sua rotina à turma; 16. Colaborar com os colegas na construção de um painel de turma.</p>																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
2.1. Realiza a ficha de forma autónoma;																									
3.1. Faz sugestões na correção da ficha;																									
4.1. Expõe as respostas dadas às questões oralmente																									
5.2. Respeita as opiniões dos colegas;																									
7.1. Identifica as incorreções na ficha e corrige-as;																									
9.1. Preenche a tabela de rotina do colega;																									
10.1. Colabora com o colega durante a atividade;																									
12.1. Representa graficamente a rotina diária do colega;																									
13.1. Apresenta a sua rotina à turma;																									

16.1. Colabora com os colegas na construção de um painel de turma.

Legenda:
Verde: sempre (3);
Amarelo: às vezes (2);
Vermelho: nunca (1);
Cinzento: não observado.

Nota: fonte própria

Tabela 51

Grelha de avaliação "Família C"

Sessão 7																									
Objetivos:																									
4. Relacionar o título da história com o conteúdo da mesma;																									
5. Propor um novo título para a história;																									
6. Representar graficamente um momento em família;																									
7. Criar um título que caracterize a sua família;																									
8. Escrever frases/pequenos textos descritivos;																									
9. Colaborar com os colegas na construção de um painel de turma.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
4.1. Relaciona o título da história com o conteúdo da mesma;																									
5.1. Propõe um novo título para a história;																									
6.1. Representa graficamente um momento em família;																									
7.1. Cria um título que caracterize a sua família;																									
8.1. Escreve frases/pequenos textos descritivos;																									

Grelha de avaliação do registo oral

Tabela 52

Grelha de avaliação "Família C"

Sessão 1																									
Objetivos:																									
3. Formular questões a partir da capa do livro antecipando a história;																									
13. Produzir um discurso oral com correção.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
3.1. Formula questões a partir da capa do livro;																									
3.2. Formula questões sobre a história;																									
13.1. Fala de forma audível;																									
13.2. Articula corretamente as palavras;																									
13.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;																									
Legenda:																									
Verde: sempre (3);																									
Amarelo: às vezes (2);																									
Vermelho: nunca (1);																									
Cinzento: não observado.																									

Nota: fonte própria

Tabela 53

Grelha de avaliação "Família C"

Sessão 2																										
Objetivos:																										
1. Respeitar regras da interação discursiva;																										
4. Expor a sua opinião sobre o que será/para que serve uma árvore genealógica;																										
8 e 16. Produzir um discurso oral com correção.																										
7., 11 e 14. Saber ouvir e esperar pela sua vez para falar;																										
15. Questionar a árvore genealógica criada.																										
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	25	
Indicadores de avaliação																										
1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar;																										
1.2. Respeita o princípio de cortesia;																										
4.1 Expõe a sua opinião sobre o que será/para que serve uma árvore genealógica;																										
7.1. Ouve os colegas;																										
7.2. Aguarda a sua vez para intervir;																										
8.1. Fala de forma audível;																										
8.2. Articula corretamente palavras;																										
8.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação.																										
15.1 Formula questões à árvore genealógica criada;																										
Legenda:																										
Verde: sempre (3);																										
Amarelo: às vezes (2);																										
Vermelho: nunca (1);																										
Cinzeno: não observado.																										

Tabela 54

Grelha de avaliação "Família C

Sessão 3/4/5																									
Objetivos:																									
1. Respeitar regras da interação discursiva;																									
6. Questionar os colegas sobre as suas árvores genealógicas;																									
7. Expor a sua opinião sobre as árvores genealógicas dos colegas;																									
8. e 16. Saber ouvir e esperar pela sua vez para falar;																									
13. e 20. Produzir um discurso oral com correção;																									
17. Contribuir com ideias para o título do mural;																									
19. Comunicar oralmente o trabalho realizado em família;																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar;																									
1.2. Respeita o princípio de cortesia;																									
6.1. Coloca questões aos colegas sobre as suas árvores genealógicas;																									
7.1. Expõe a sua opinião sobre as árvores genealógicas dos colegas;																									
8.1. Fala de forma audível;																									
8.2. Articula corretamente as palavras;																									
8.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;																									
13.2. Articula corretamente as palavras;																									
13.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação;																									

Tabela 55

Grelha de avaliação "Família C"

Sessão 6																									
Objetivos:																									
1. Respeitar regras da interação discursiva;																									
4. Expor as respostas dadas às questões oralmente;																									
6. e 14. Saber ouvir e esperar pela sua vez para falar;																									
8. Questionar os colegas sobre a sua rotina diária;																									
11. Esperar pela sua vez para falar;																									
15. Produzir um discurso oral com correção.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar;																									
1.2. Respeita o princípio de cortesia;																									
4.1. Expõe as respostas dadas às questões oralmente;																									
6.1. Ouve os colegas;																									
6.2. Espera pela sua vez para falar;																									
8.1. Questiona os colegas sobre a sua rotina diária;																									
11.1. Espera pela sua vez para falar;																									
15.1. Fala de forma audível;																									
15.2. Articula corretamente as palavras;																									
15.3. Usa vocabulário adequado ao tema e à situação.																									
Legenda:																									
Verde: sempre (3);																									
Amarelo: às vezes (2);																									
Vermelho: nunca (1);																									

Cinzento: não observado.

Nota: fonte própria

Tabela 56

Grelha de avaliação "Família C

Sessão 7																									
Objetivos:																									
1. Respeitar regras da interação discursiva;																									
2. Expor a sua opinião sobre a história escutada;																									
3. Saber ouvir os colegas e esperar pela sua vez para falar.																									
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	25
Indicadores de avaliação																									
1.1. Escuta os outros e espera pela sua vez para falar;																									
1.2. Respeita o princípio de cortesia;																									
2.1. Expõe a sua opinião sobre a história escutada;																									
3.1. Ouve os colegas;																									
3.2. Espera pela sua vez para falar.																									
Legenda:																									
Verde: sempre (3);																									
Amarelo: às vezes (2);																									
Vermelho: nunca (1);																									
Cinzento: não observado.																									

Nota: fonte própria



Sessões 3, 4 e 5

Autoavaliação

Verifica se cumpriste todas as tarefas da aula.

Grelha de verificação das aprendizagens	Sim	Não
Escutei os meus colegas e esperei pela minha vez para falar.		
Ilustrei a história.		
Desenhei a minha família.		
Construí a árvore genealógica da minha família.		
Apresentei a minha árvore genealógica.		
Identifiquei as relações de parentesco da minha família.		
Coloquei questões aos meus colegas sobre as suas árvores genealógicas.		
Construí um modelo de família com vários materiais.		
Apresentei o modelo de família que construí.		
Participei na elaboração do mural em papel cenário.		
Dei sugestões para o mural.		
Colaborei com a minha família na atividade.		
Apresentei o trabalho que fiz com a minha família.		
Respeitei a opinião dos meus colegas.		
Dividi as tarefas pelos elementos do grupo.		

Pinta de acordo com o que sentiste.

Senti que esta sessão foi:

Fácil

Mais ou menos

Difícil





Sessões 3, 4 e 5

Retrospectiva

Avalia o trabalho do teu colega, preenchendo a tabela.

	Sim	Não
Escutou os colegas e esperou pela sua vez para falar.		
Ilustrou a história.		
Desenhou a sua família.		
Construiu a árvore genealógica da sua família.		
Apresentou a sua árvore genealógica.		
Identificou as relações de parentesco da minha família.		
Colocou questões aos meus colegas sobre as suas árvores genealógicas.		
Construiu um modelo de família com vários materiais.		
Apresentou o modelo de família que construiu.		
Participou na elaboração do mural em papel cenário.		
Deu sugestões para o mural.		
Colaborou com a sua família na atividade.		
Apresentou o trabalho que fez com a sua família.		
Respeitou a opinião dos colegas.		
Dividiu as tarefas pelos elementos do grupo.		

Pinta de acordo com o que o teu colega sentiu.

O teu colega sentiu que esta sessão foi:

Fácil

Mais ou menos

Difícil



ANEXO G1

Tabela 57 Estratégias,
atividades e conteúdos
sociais em Estudo do Meio
da Sequência Didática
"Vamos à caça do urso"

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 57.

Estratégias, Atividades e conteúdos sociais em Estudo do Meio da sequência didática "Vamos à caça do urso"

Estratégias, Atividades e conteúdos sociais em Estudo do Meio		
<p>- Leitura da história pela professora com recurso a sons. - Dinamização de um jogo a partir de frases da história, intitulado: Verdadeiro ou Falso. - Troca das fichas do jogo entre os alunos para correção interpares.</p>		
<p>- Organização da sequência da história mobilizando ilustrações da mesma. - Representação gráfica (a pares), numa folha de papel A4, de uma parte do percurso dos caçadores na história (caverna; o nevão; a floresta; a lama; o rio; a erva e a casa) . - Reconstrução, em grande grupo, do percurso final realizado pela família dos caçadores. - Exploração do percurso final representado pelos alunos: <ul style="list-style-type: none"> • construção do conceito de itinerário, recorrendo; • definição de ponto de partida e ponto de chegada; - Apresentação oral de percursos / itinerários experienciados pelos alunos.</p>		
<p>- Construção e ilustração de frases com as atividades que os alunos costumam realizar em família (desde que saem de casa até ao local de destino; identificação de ponto de partida e de ponto de chegada). <ul style="list-style-type: none"> • Nas férias, costume ir com a minha família... • No último fim de semana fui com a minha família ... • Com a minha família eu gosto de ... - Exploração das representações e levantamento das práticas realizadas em família. - Escrita de um texto coletivo sobre as atividades realizadas pelos alunos em família. - Construção de um painel intitulado "O que fazemos em família" com as frases ilustradas pelos alunos. - Construção de um artigo para o jornal online da turma "O que gostamos de fazer em família" a partir das frases dos alunos e fotografias do painel construído em grande grupo.</p>		
<p>- Percurso orientado no exterior da escola "Vamos à caça do tesouro": em pequenos grupos; <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo terá um percurso diferente (uma planta com um itinerário) e deverá seguir todas as regras; • Marcar o ponto de partida e de chegada na planta; • Ultrapassar vários obstáculos para encontrar as pistas necessárias para continuar o percurso; • No final, todos recebem uma "medalha" de realização do percurso. </p>		
<p>Conceitos Família: membros da família; relações de parentesco Atividades em família</p> <p>Espaço: itinerários características dos espaços; ponto de partida; ponto de chegada Leitura de plantas: orientação; localização de espaços</p> <p>Tempo: sequencialidade; antes de/depois de semana, férias.</p>	<p>Procedimentos Questionamento Construção de respostas Escuta Comunicação oral Representação gráfica Construção de cartaz/painel Argumentação Utilização de vocabulário Organização de tarefas Descrição oral Construção de esboços Escrita de frases/texto Localização em plantas Leitura de plantas Realização de percursos orientados</p>	<p>Atitudes/Valores Participação Respeito Colaboração Ouve os outros Partilha</p>

Nota: fonte própria

ANEXO H1

Tabela 5B Estratégias,
atividades e conteúdos
sociais em Estudo do meio
da Sequência Didática
"Álbuns de famílias"

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 58.

Estratégias, atividades e conteúdos sociais em Estudo do Meio da sequência didática "Álbuns de famílias"

Estratégias, Atividades e conteúdos sociais em Estudo do Meio
<ul style="list-style-type: none">- Apresentação do livro para a infância: "Álbuns de família".- Questionamento acerca do conceito "Álbum de família" e registo das conceções dos alunos em papel cenário- Representação gráfica da família de cada aluno.- Exploração do conceito de família, dos modelos de família e da diversidade de famílias representadas a partir das representações dos alunos.-Registo em papel cenário das principais aprendizagens num painel intitulado "As nossas famílias"
<ul style="list-style-type: none">- Leitura, pela professora, das duas primeiras páginas da história e explicitação do projeto presente no livro.- Levantamento de frases sobre a família da história.- Ilustração das frases pelos alunos.- Construção de um cartaz coletivo da turma com as frases ilustradas pelos alunos.
<ul style="list-style-type: none">- Apresentação das histórias selecionadas do livro "Álbuns de família", com recurso a um <i>PowerPoint</i> animado.- Diálogo sobre as histórias ouvidas.- Associação de imagens das histórias a cada uma das histórias lidas. Criação de um título para cada uma das histórias, com recurso às imagens e a uma ficha de apoio.- Preparação do reconto de cada história a partir de ilustrações (cada par ficará encarregue por uma história).- Análise de cada uma das imagens da história e explicitação sobre os tipos de família.- Diálogo com os alunos para comparar as famílias das histórias com as suas próprias famílias (o que é comum, o que é diferente, qual a família da turma mais parecida com ...).
<ul style="list-style-type: none">- Trabalho em pequeno grupo: representação gráfica das famílias das histórias e dos contextos espaciais descritos. Grupo 1: História da família da Mafalda e do Duarte Grupo 2: História da família da Bárbara e do Nuno Grupo 3: História da família do João Grupo 4: História da família do Miguel Grupo 5: História da família da Alima- Partilha das representações gráficas: diálogo sobre os diferentes tipos de família e atribuição de um tipo de família a cada desenho apresentado pelos alunos. <p>A professora também irá partilhar e explorar com os alunos uma representação gráfica que fez da família da Esperança.</p>
<ul style="list-style-type: none">- Diálogo com os alunos acerca das suas famílias e de outras que possam conhecer. Questionar os alunos sobre com quem vivem, se têm irmãos ou irmãs, etc).- Análise das semelhanças e diferenças entre as famílias enumerados pelos alunos e as famílias das histórias trabalhadas. Os alunos devem responder às questões:<ul style="list-style-type: none">• O que todas as famílias têm em comum?• O que têm de diferente?• Quais as pessoas da tua família com quem estás diariamente?• Com quem costumam passear? Com quem brincas?-Cada par irá questionar o seu colega sobre as suas famílias:<ul style="list-style-type: none">• Como é composta a tua família?• Com quem moras?• Onde moras?• O que gostam de fazer juntos?- Após o diálogo entre os alunos, com recurso a colagens, recortes e desenhos, os alunos irão representar numa folha de papel A4 a família do seu colega.- Apresentação das composições e explicitação dos elementos representados.

<p>- Elaboração do retrato da sua família a partir de uma fotografia. Identificação de cada membro da sua família no retrato.</p> <p>- Composição com a história escrita em casa sobre as famílias, o retrato e os desenhos feitos pelos familiares.</p> <p>- Exploração de semelhanças e diferenças.</p>		
<p>- Construção de um “álbum de famílias” da turma com os retratos feitos pelos alunos e famílias e também as histórias sobre cada família.</p> <p>- Construção de um esquema síntese/mapa conceitual em papel cenário, a partir da palavra “família” que esquematize todos os conhecimentos construídos.</p>		
<p>Conceitos</p> <p>Família: tipos de família; características; relações de parentesco; número de elementos; composição; diversidade de famílias</p> <p>Álbum de família Atividades/práticas em família</p> <p>Espaços de vivência das famílias</p>	<p>Procedimentos</p> <p>Escuta</p> <p>Representação gráfica</p> <p>Construção de propostas</p> <p>Construção de esquemas conceituais</p> <p>Construção de Cartaz/painel</p> <p>Argumentação</p> <p>Questionamento</p> <p>Resposta a questões</p> <p>Comunicação oral</p> <p>Utilização de vocabulário específico</p> <p>Ilustração</p> <p>Organização de tarefas</p> <p>Descrição oral</p> <p>Construção de comentários</p> <p>Escrita de frases/textos</p> <p>Reconto oral</p> <p>Comparação</p>	<p>Atitudes/Valores</p> <p>Escuta</p> <p>Respeito</p> <p>Participação</p> <p>Colaboração</p> <p>Cooperação</p>

Nota: fonte própria

ANEXO II

Tabela 59 Estratégias,
Atividades e conteúdos
sociais em Estudo do Meio
da Sequência Didática
"Família C"

| ' ' | ' ' |

Tabela 59.

Estratégias, atividades e conteúdos sociais em Estudo do Meio da sequência didática "Família C"

Estratégias, Atividades e conteúdos sociais em Estudo do Meio
<ul style="list-style-type: none">- Apresentação do livro "Família C". Questionamento dos e pelos alunos tentando fazer previsões sobre a história.- Representação gráfica da família do C (imaginar como será a família).- Conto da história com recurso a fantoches.- Representação gráfica da família C (após a leitura da história).- Comparação das representações gráficas (antes e depois).- Apresentação das representações à turma: diferenças e semelhanças entre o antes e o depois.
<ul style="list-style-type: none">- Exploração das representações antes elaboradas: identificação dos membros da família e relações de parentesco.- Questionamento dos alunos sobre o conceito de árvore genealógica.- Construção de árvores genealógicas.- Construção do conceito de árvore genealógica a partir das representações dos alunos.- Construção da árvore genealógica da família C, em papel cenário com recurso a imagens da história.- Exploração das relações de parentesco através do questionamento da árvore genealógica.
<ul style="list-style-type: none">- Representação gráfica da sua família.- Elaboração da árvore genealógica da sua família a partir da representação gráfica com recurso a fotografias trazidas de casa, tintas e colagens.- Apresentação das árvores genealógicas à turma.- Exploração das principais características das famílias da turma.- Identificação de diferentes tipos de famílias na turma e questionamento sobre a composição das mesmas: que semelhanças e que diferenças?- Construção de diferentes estruturas/modelos de família a partir de um modelo de adulto e de criança: recorte e composição dos modelos em papel branco correspondentes aos elementos da família, recorrendo a materiais diversos (tecidos, papéis, lã, ...)- Apresentação e exploração das características de cada família.- Construção de um mural em papel cenário para afixar na sala com recurso às representações das famílias, agrupando segundo os modelos encontrados e identificando para cada grupo as características/composição da família. <p>Atribuição de um título ao mural.</p> <ul style="list-style-type: none">- Inauguração do mural com um world café para os pais no dia da Família: os alunos em pequenos grupos são os guias responsáveis pela apresentação do mural e explicação do título construído a cada grupo de famílias.- Dinâmica world café com 3 mesas: cada mesa tem um papel cenário com uma questão, um aluno e um pai/mãe porta voz. Questões: O que é família? Como é composta a sua família? Com que outros tipos /modelos de família convive? No final, os responsáveis de cada mesa comunicam a síntese da informação registada nos painéis: O que é uma família? Que modelos de família temos na turma? Que modelos de família conhecemos?
<ul style="list-style-type: none">- Ficha de trabalho: a rotina da família C.- Discussão e correção da ficha de trabalho em grande grupo.- Partilha de ideias sobre a sua rotina diária em família, a pares. Preenchimento da tabela das rotinas do colega em família.- Representação de cada momento do dia do seu colega numa tira de papel, a partir da tabela que preencheram.- Apresentação das rotinas de cada par à turma.- Construção de um painel de turma intitulado "As nossas rotinas em família".- Síntese das práticas que têm em comum e das práticas diferentes.
<ul style="list-style-type: none">- Diálogo sobre a rotina da família C com enfoque no que tem de especial: as idas ao circo.- Descoberta do título da história a partir da atividade que a família C mais gosta de fazer.- Proposta de outro título para a história.- Representação gráfica da atividade/momento que mais gostam de realizar em família.- Construção de um título para a representação feita.- Escrita de frases ou pequenos textos descritivos da sua representação.- Construção de um painel de turma intitulado: "As nossas famílias: todas diferentes, todas especiais" a partir da junção das representações, frases e títulos.

Conceitos	Procedimentos	Atitudes/Valores
<p>Família: número de elementos da família; relações de parentesco; características; composição</p> <p>Árvores genealógicas: diversidade; número de elementos; composição; relações de parentesco</p> <p>Diversidade dos modelos de família: composição; número de elementos; relações de parentesco; idade; cor de pele</p> <p>Tempo: sequencialidade; antes de; depois de</p> <p>Rotinas diárias familiares</p> <p>Linha de tempo</p> <p>Espaços da rotina diária</p>	<p>Escuta</p> <p>Representação gráfica</p> <p>Construção de tabelas</p> <p>Construção de mural</p> <p>Construção de Cartaz/painel</p> <p>Argumentação</p> <p>Questionamento</p> <p>Resposta a questões</p> <p>Comunicação oral</p> <p>Utilização de vocabulário específico</p> <p>Construção de linha de tempo</p> <p>Organização de tarefas</p> <p>Construção de comentários</p> <p>Escrita de frases/textos</p> <p>Construção de árvores genealógica</p> <p>Estabelece relações</p>	<p>Escuta</p> <p>Respeito</p> <p>Participação</p> <p>Colaboração</p> <p>Cooperação</p> <p>Ouve o outro</p> <p>Aceita a crítica</p>

ANEXO J1

Tabela 60 "Objetivos
específicos promotores do
envolvimento dos alunos
na construção de
conhecimento em EM
(social)"

| ' ' | | ' ' |

Tabela 60.

Objetivos específicos promotores do envolvimento dos alunos na construção de conhecimento em EM (social).

Objetivo geral	
Compreender as potencialidades da literatura para a infância na dinamização de atividades que promovem um maior envolvimento dos alunos.	
Objetivos específicos das sequências didáticas	
Conceitos	Construir o conceito de família; Construir o conceito de itinerário;
Procedimentos	Comunicar ao colega quais as repostas certas/erradas; Colaborar na elaboração de um artigo para publicar no jornal online da turma; Contribuir com ideias para a elaboração do painel; Contribuir para a elaboração de um cartaz em grande grupo; Preparar o reconto da história; Recontar uma história oralmente; Representar a família do colega através de recortes e colagens; Ilustrar uma história; Questionar aos colegas sobre os retratos das suas famílias; Apresentar a árvore genealógica da sua família; Apresentar a sua rotina à turma; Participar na dinamização da história; Participar na elaboração de um cartaz; Participar num momento de escrita de um texto sobre as práticas realizadas em família; Participar no jogo sobre a história escutada; Partilhar com a turma experiências vividas em família; Manipular fantoches de forma adequada e de acordo com a história; Representar graficamente um momento em família; Representar graficamente a rotina diária do colega; Desenhar esboços e itinerários simples de espaços e percursos do seu quotidiano; Localizar na planta o ponto de partida e de chegada; Ler uma planta; Realizar um percurso pelo pátio da escola respeitando as orientações apresentadas na planta; Criar um título que caracterize a sua família; Criar um título para cada uma das histórias ouvidas; Corrigir a ficha de jogo do colega.
Atitudes/valores	Colaborar com o colega durante a realização do trabalho; Colaborar com os familiares na realização da atividade; Colaborar na elaboração do painel da turma; Participar na organização de tarefas entre os elementos do grupo; Respeitar as opiniões dos colegas; Respeitar as intervenções dos colegas; Saber ouvir os colegas e aguardar a sua vez para intervir; Argumentar o seu ponto de vista relativamente às diferentes famílias; Ajudar o colega na correção da sua ficha de jogo.

Nota: fonte própria

ANEXO K1
Questionário Inicial
| ' ' | | ' ' |

Ano
letivo

1.º CICLO

1.º ANO – QUESTIONÁRIO INICIAL

Nome: _____ n.º _____ Data: _____

1. Costumas ler histórias? Se responderes Não a esta questão passa para a questão 2. Assinala com um x a tua resposta.

Sim

Não

1.1. Quais? Escreve o nome de uma ou mais histórias que te lembres.

1.2. Com que frequência lês histórias? Assinala com um **x** a tua resposta.

Uma vez por semana

Duas vezes por semana

Três vezes por semana

Todos os dias

1.3. Onde costumavas ler essas histórias? Assinala com um **x** a tua resposta.

Em casa

Na escola

2. Costumas ouvir histórias na sala de aula? Assinala com um \times a tua resposta. Se respondeste Não, terminaste o questionário.

Sim

Não

2.1. Lembras-te de alguma história que tenhas ouvido na sala de aula?
Assinala com um \times a tua resposta.

Sim

Não

2.2. Se sim, qual?

3. O teu/tua professor/a já utilizou histórias em atividades no Estudo do Meio? Se respondeste Não a esta questão, terminaste o questionário.

Sim

Não

3.1. Se sim, gostaste das atividades realizadas com as histórias? Assinala com um \times a tua resposta.

Sim

Não

3.2. Porquê ?

Obrigada pela tua colaboração

ANEXO 1
Questionário Final
| ' ' | | ' ' |

Ano
letivo

1.º CICLO

1.º ANO – QUESTIONÁRIO FINAL

Nome: _____ n.º _____ Data: ___/___/___

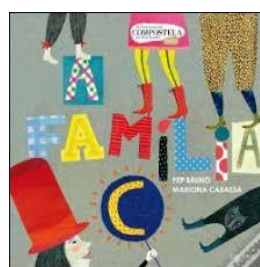
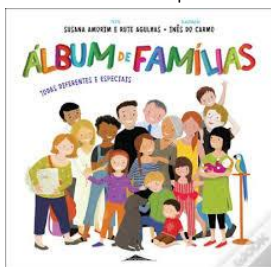
1. Ainda te recordas de alguma história explorada na sala de aula?

Assinala com um x a tua resposta.

Sim

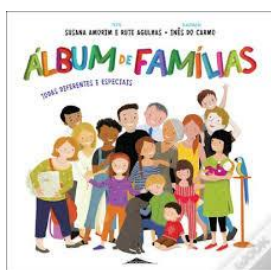
Não

3.3. Se sim, qual? Assinala com um x a tua resposta.



4. Das histórias exploradas nas aulas, qual a que mais gostaste?

Assinala com um x a tua resposta.



4.1. Porquê?

5. Gostaste de aprender Estudo do Meio com as histórias? Assinala com um x a tua resposta.

Sim

Não

5.1. Ainda te lembras de qual foi a atividade que mais gostaste? Assinala com um x a tua resposta.

Sim

Não

5.2. Se sim, qual?

5.3. Porquê?

6. Achas que as histórias te ajudaram na aprendizagem de Estudo do Meio? Assinala com um x a tua resposta.

Sim

Não

6.1. Se sim, porquê? Assinala com um apenas uma opção. Assinala com um x a tua resposta.

Penti-me mais motivado/a

Compreendi melhor os conteúdos

Estive com mais atenção e por isso aprendi melhor

ANEXO M1

Tabela 61 Conceitos,
procedimentos e
valores/atitudes nas
sequências didáticas

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 61

Conceitos, procedimentos e valores/attitudes nas sequências didáticas

Conceitos	Procedimentos	Atitudes/Valores
<p>Família tipos de família; características; relações de parentesco; número de elementos; composição; diversidade de famílias</p> <p>Árvores genealógicas: diversidade; número de elementos; composição; relações de parentesco</p> <p>Atividades/práticas em família</p> <p>Espaço itinerários; ponto de partida; ponto de chegada; caraterísticas dos espaços; Leitura de plantas: orientação; localização de espaços Espaços da rotina diária</p> <p>Tempo sequencialidade; antes de; depois de; semana Linha de tempo Rotinas diárias familiares; férias</p>	<p>Argumentação Escuta Construção de: respostas; comentários; propostas; esquemas; esboços; cartaz/painel; mural; tabelas; linha de tempo; árvore genealógica Representação gráfica Ilustração Organização de tarefas Questionamento Escrita de frases/textos Reconto oral Comunicação oral Utilização de vocabulário específico Organização de tarefas Localização em plantas Leitura de plantas Realização de percursos orientados</p>	<p>Aceita a crítica Colaboração Cooperação Escuta Ouve o outro Participação Partilha Respeito</p>

Nota: Fonte própria